

Relación aprendizaje, investigación y docencia en la universidad. Propuesta de intervención en Historia de las ideas políticas y sociales en las carreras de Historia. 2ª Parte

Cristina Quintá



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO



innova**CESAL**



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
Proyecto coordinado por
la Universidad Veracruzana,
México

2010



Proyecto cofinanciado
por la Unión Europea



Universidad Veracruzana

Proyecto coordinado
por la Universidad Veracruzana,
México

«La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso refleja los puntos de vista de la Unión Europea».



Esta obra está bajo la licencia de Reconocimiento-No comercial – Sin trabajos derivados 2.5 de Creative Commons. Puede copiarla, distribuirla y comunicarla públicamente, siempre que indique su autor y la cita bibliográfica; no la utilice para fines comerciales; y no haga con ella obra derivada.



Universidad
Nacional
de Cuyo

Facultad de
Filosofía y
Letras



Relación aprendizaje, investigación y docencia en la universidad. Propuesta de intervención en Historia de las ideas políticas y sociales en las carreras de Historia

2ª Parte ¹

Cristina Quintá

Universidad Nacional de Cuyo
2010

Resumen

En el marco del Proyecto INNOVA CESAL, y desde la asignatura de referencia, se han puesto en marcha una serie de propuestas orientadas a mejorar la práctica docente, adoptando nuevas formas en el proceso de enseñanza que favorezcan un aprendizaje más eficiente. Se ha tomado conciencia de la necesidad de alcanzar una verdadera “profesionalización”, entendida ésta como el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica y metodológica en las respectivas disciplinas, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior que permitan, racionalmente, actualizar la práctica docente y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que deben introducirse en la labor como actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. En la actividad de profesionalización de los estudiantes y en la continuidad de la formación profesional de sí mismo, el docente universitario es un actor en el que confluyen dos dimensiones de la acción educativa: la docencia en sí misma y la investigación, ambas articuladas, teniendo en perspectiva las relaciones de pertinencia de la universidad respecto de la sociedad, hoy en permanente cambio y en mayor complejidad.

En esta 2ª etapa de la intervención, se han implementado estrategias que atiendan la vinculación de la investigación en Ciencia Política con la docencia. Se considera que es necesario utilizar la investigación como una estrategia didáctica de enseñanza de esta disciplina. Ello ha exigido una cuidadosa revisión de modelos de docencia apropiados que articulen a los actores educativos en un proceso creativo y de descubrimiento que permita a los “aprendices de investigación” dotarlos de conocimientos, habilidades y actitudes que le posibiliten un aprendizaje significativo, valorando su capacidad de aprendizaje autónomo.

Palabras claves: Ciencia política; motivación; investigación; docencia

1. Consideraciones generales

1.1 Marco de la intervención.

En la actualidad y en el marco de la realidad argentina, las políticas para la educación superior requieren ser consideradas teniendo en cuenta tanto la situación presente como los escenarios futuros, puesto que los principales efectos de las innovaciones y cambios se visualizan y registran a mediano y largo plazo. De ahí que sea necesario plantearse dichos escenarios a pesar de que las incertidumbres e interrogantes del presente hagan difícil y complejo pensar y diseñar políticas y estrategias para el futuro. Si esta tarea se lleva a cabo en un marco de análisis y de discusiones amplio y participativo, con intervención de los múltiples actores que tienen incidencia en el

¹ En la 1ª parte, presentada en Lisboa (2010), se abordó el tema de competencias, pensamiento complejo y uso de las TIC,. En la Introducción se desarrolló detenidamente el contexto institucional y las problemáticas académicas generales de las carreras de historia y las específicas de la asignatura objeto de la intervención.

planteamiento y ejecución de estas políticas y con espíritu tendiente a la búsqueda de consensos, quizás interpretar más cabalmente el presente y diseñar los escenarios del futuro cuente con mayores posibilidades de éxito y se logren acuerdos significativos.

Indudablemente, uno de los factores que tiene una mayor incidencia lo constituye el desarrollo tecnológico que ha afectado a la educación en general y a la enseñanza superior en particular. Es claro que la interacción educativa en las IES ha variado fundamentalmente alrededor de dos variables: tiempo y espacio, dando paso a nuevas modalidades educativas. Las modalidades tradicionales de enseñanza se encuentran sujetas a una gran presión derivada de los cambios continuos a los que el mundo está sometido. Por ello, es cada vez más complejo atender las necesidades que se derivan de dichos cambios. Esta situación lleva a que las estrategias de enseñanza deban adaptarse para responder a las nuevas exigencias, incorporando cambios que afiancen las innovaciones orientadas a la mejora de la atención de las necesidades educativas.

En base a estas consideraciones puede afirmarse que ha crecido el interés² en una parte de la comunidad académica el anhelo por mejorar la práctica docente, adoptando nuevas formas en el proceso de enseñanza que favorezca un aprendizaje más eficiente. Así, se ha tomado conciencia de la necesidad que los docentes alcancen una verdadera “profesionalización”, entendida ésta como el resultado de un proceso de formación continua que exige no solo una elevada preparación teórica y metodológica en las respectivas disciplinas, sino también en las cuestiones referidas a los métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior que permitan, racionalmente, actualizar la práctica docente y tomar decisiones acertadas acerca de los cambios que debe introducir en la labor como actor en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Indudablemente, cada una de las decisiones que tome el “docente-investigador” -en su doble faceta- relacionada con la formación de los estudiantes, será determinante en la calidad de los profesionales graduados y debe enmarcarse en una reflexión crítica sobre qué hacer en el aula, qué y cómo enseñar y cómo facilitar sus aprendizajes. En la actividad de profesionalización de los estudiantes y en la continuidad de la formación profesional de sí mismo, el docente universitario es un actor en el que confluyen dos dimensiones de la acción educativa: la docencia en sí misma y la investigación, ambas articuladas, teniendo en perspectiva las relaciones de pertinencia de la universidad respecto de la sociedad, hoy en permanente cambio y en mayor complejidad.

En total acuerdo con Horacio Rosales Cueva³, puede afirmarse que la formación de un profesional crítico y reflexivo de su propia práctica tiene necesariamente que fomentarse desde el aula universitaria, el principal escenario de actuación del profesor universitario, cuyo dominio del conocimiento, generalmente, es el de una disciplina no relacionada directamente con el ejercicio de la docencia. De aquí se desprende, entonces, la doble responsabilidad del profesor con respecto a los estudiantes. Por una parte, es un actor que fomenta el aprendizaje al tiempo que está relacionado con un dominio del saber en el que seguramente investiga. Esta responsabilidad desemboca en dos urgencias de investigación. Una que consiste en investigar sobre la propia dinámica educativa universitaria y la que es natural al dominio disciplinar en el que el profesor debe estar actualizado para impulsar el crecimiento de sus estudiantes.

Un aspecto general a tener en cuenta en el planteo metodológico utilizado en la enseñanza es aquel que se basa en el principio de la “*multivariedad y flexibilidad*”. Una adecuada combinación del trabajo presencial, del trabajo a distancia, del trabajo del alumno -dirigido y autónomo; individual y grupal- y la pertinente utilización de un entorno virtual, entre otros medios didácticos más tradicionales, serán claves para responder a las exigencias de cada situación formativa, solventando algunos de los problemas de espacio y tiempo que habitualmente se pueden encontrar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es claro que las IES deben tener en cuenta:

- que “los nuevos roles de la educación superior deben definirse para proporcionar oportunidades de aprendizaje de por vida al más alto nivel (UNESCO, Caracas, 1995:31),

² Sin embargo, en la Facultad de Filosofía y Letras prima una gran resistencia a los cambios. En ciertas asignaturas los docentes incorporan nuevas estrategias, pero son cambios sin impacto en la reelaboración de los Planes de Estudio.

³ Ver: Documento introductorio, 2º etapa. Proyecto Innova-Cesal. Sección privada: Humanidades y Ciencias Sociales.

adoptando el concepto de educación permanente, acorde con el conocimiento contemporáneo en permanente renovación.

- que es necesario superar las desventajas de una organización tradicional del currículo por medio de estrategias flexibles y adecuadas a las actuales demandas, considerando asimismo que la “educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje y formar graduados que aprendan a aprender y a emprender” (UNESCO, Nov. 1996)
- que es pertinente definir e implementar políticas de intercambio de experiencias y conocimientos en materia pedagógica.

1.2 Docencia-Investigación. Criterios adoptados por el equipo docente

En este contexto, es necesario que en toda institución de educación superior, se de una estrecha vinculación entre la docencia y la investigación. Una docencia que no cuenta con la investigación que la alimenta tiende a generar profesionales poco adaptados a los cambios sociales y profesionales. Por lo tanto, esta vinculación exige una detenida revisión curricular y la implementación de modelos de enseñanza adecuados que permitan a los actores educativos intervenir en un proceso creativo y de descubrimiento que proporcione a los llamados “aprendices de investigación” una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que posibiliten un aprendizaje significativo.

Hemos creído pertinente adoptar la clasificación que Raquel Glazman⁴ propone respecto de la relación interdependiente entre la docencia universitaria, el aprendizaje y el conocimiento describiendo brevemente en qué medida se aplican en el desarrollo del curso de Historia de las ideas políticas y sociales II:

a. Investigar para aprender o como forma de enseñanza.

Consiste en considerar la **investigación como forma de creación, recreación y apropiación del conocimiento y a la docencia como forma de mediación o difusión, apropiación y recreación del mismo**. En las universidades argentinas, la investigación asume un papel fundamental como una forma de enseñanza. Docentes y estudiantes nos embarcamos en una tarea conjunta de indagación, en la que los docentes dotamos a quienes aprenden de un conjunto de capacidades básicas valiosas para enfrentar algunos problemas de formación y de la práctica profesional, tales como: capacidad de escuchar, de crear lenguajes comunes en grupos de trabajo, apropiación del metalenguaje de las disciplinas, observancia del rigor en el manejo de la información, competencias en la representación del saber a través de diversas formas de codificación, compartir el conocimiento, enfrentar, confrontar y defender puntos de vista diversos, colaborar y complementar tareas, destacar ciertos problemas y avanzar en el análisis crítico de los mismos. En términos de aproximación al saber ya dado, pero que requiere de ser apropiado a través del análisis de situaciones particulares. Esta dimensión de la investigación para aprender consiste en inducir a quien aprende para que indague en las fuentes de información y divulgación de trabajos científicos y artísticos, si es el caso, y en redes de información, incluso en la vida cotidiana y en la reflexión sobre sí mismo para resolver la curiosidad y las inquietudes que la formación universitaria le procura. Esto incluye el investigar para ampliar la comprensión y consolidar el aprendizaje de conceptos, métodos, análisis de casos, investigar para informarse sobre problemas y desafíos de las ciencias, etc.

En el caso de la asignatura objeto de la experiencia se ha trabajado en esta relación desde el enfoque por competencias, específicamente las competencias básicas -comprensión lectora; producción de textos y resolución de problemas- y las competencias transversales, que apuntan al desarrollo de: a) adecuados hábitos y actitudes ante el estudio que favorecen el aprendizaje autónomo; b) procesos cognitivos conformadores de las destrezas intelectuales necesarias para interactuar con el saber científico, estético y filosófico así como para generar un pensamiento crítico y evaluador.

⁴ Ver: Glazman, R.(1983). Departamentalización. En: *Revista de Educación Superior*. México, ANUIES, n° 48. Disponible en: http://www.anui.es.mx/sericios/p_anui.es/publicaciones/resup/index.x.html.

b. Formación de investigadores.

En la relación investigación-docencia se debe distinguir el tema que apunta a la formación de investigadores de la investigación como forma de enseñanza. Si bien ésta debe contar con el apoyo de docentes-investigadores profundamente compenetrados en ambos tipos de actividades, la formación de investigadores requiere de capacidades, habilidades e intereses en los mismos. La mayoría de las universidades ubican a la formación de investigadores en el nivel de posgrado. Pero, desde la asignatura objeto de la intervención, consideramos conveniente introducir a los estudiantes ya en el nivel de grado⁵.

Íntimamente relacionado al ítem a hemos aplicado estrategias que permiten despertar el “gusto” por la investigación. Esto es, motivarlos y brindarles un apoyo especializado a través de Ateneos y Tutorías.

c. Investigación de los docentes.

En los nuevos centros de educación superior la relación investigación-docencia se ha elaborado de forma particular como la conjunción de tareas relativas a ambas actividades por parte del profesorado. En este caso, se requiere un estudio atento del papel., carácter, sentido y fines de la investigación desarrollada por el docente y viceversa. En el caso de la propuesta de intervención, los estudiantes -en la categoría de “investigadores en formación” o “aprendices de investigación”- forman parte de los proyectos de investigación que se derivan de las múltiples problemáticas que abordamos en la asignatura, además de elaborar, como parte de las actividades del curso y de dos seminarios de investigación relacionados y establecidos en el currículo, sus propios proyectos de investigación que son académicamente dirigidos por el equipo de cátedra.

La frase instalada como motivación para los estudiantes ha sido: **“solo se aprende a investigar, investigando” y “se aprende a investigar junto a un investigador”.**

d. Investigación para la docencia.

En este caso se hace referencia al **proceso de aprendizaje fomentado a través de las prácticas educativas del profesor**. Es conveniente tratar la actividad universitaria de investigación y difusión del conocimiento. Tradicionalmente, en el medio universitario, la investigación ha correspondido a los institutos que se encuentran, en varios casos, prácticamente desvinculados de la docencia en escuelas y facultades. Corresponde a éstos desarrollar investigaciones de alta calidad que serán luego difundidas en publicaciones de la propia universidad o editoriales particulares, que apliquen sus conocimientos a la solución de problemas del medio nacional y que promuevan actividades de divulgación como conferencias, congresos, simposios, etc.⁶ Sin embargo, **el concepto de investigación para la docencia comprende tanto el trabajo curricular como el análisis del quehacer docente universitario desde las líneas diversas de las ciencias de la educación**. Aquí se trata de la recopilación y análisis de la calidad de las decisiones y acciones educativas en un campo específico del saber (asignaturas); tareas desarrolladas por los docentes con el objeto de acordar la enseñanza al estado del campo disciplinario que es objeto de su tarea y a los avances (filosóficos, sociopedagógicos y prácticos) del proceso de educación. Este proceso “implica una labor de incorporación constante de medidas innovadoras en el quehacer educativo” (Glazman: 5). Los docentes de la asignatura hemos llevado adelante esta acción a través de: talleres con expertos, análisis de experiencias realizadas en otras unidades académicas y universidades y aplicando los resultados de los Proyectos “6x4 UEALC. Un diálogo universitario” e “Innova-Cesal”.

⁵ En las Universidades argentinas, desde 1993 se estableció el modelo de “docente-investigador”, con categorizaciones según el nivel de antecedentes en docencia, investigación, extensión. Puede afirmarse que un 95% de los académicos se encuentran categorizados. Desde esa fecha, deben presentarse proyectos bianuales, que son evaluados por el Ministerio de Educación de la Nación.

⁶ Los integrantes de la asignatura integran el “Instituto Multidisciplinario de Estudios Sociales Contemporáneos. (IMESC), dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCU. Tanto los docentes-investigadores como los investigadores en formación (graduados y estudiantes avanzados) tienen actualmente dos proyectos subsidiados por el Ministerio de Educación de la Nación. La publicación en formato de Revista, acaba de ser indexada con categoría 1 en LATINDEX-CAICYT-CONICET.

Entonces, para cumplir con la retadora empresa de hacer una reingeniería del proceso de enseñanza - aprendizaje, fue necesario cambiar la forma tradicional en que se desarrollan, en algunas asignaturas, las acciones en el aula. A través de esta propuesta de intervención, se tiene claro que el estudiante constituye el centro del aprendizaje. Pero, para que ello ocurra realizamos las siguientes acciones, a través del llamado “contrato de aprendizaje”, que permite:

1- Involucrar directamente al estudiante en experiencias que generen significados que le provean de algún sentido al aprendizaje; con esta lógica el “aprendiz” puede construir su propio conocimiento. Su participación en diversas actividades produce en ellos la búsqueda del significado de dichas actividades, a partir de razonamientos y de la evaluación que realizan de las distintas situaciones, permitiéndoles así la oportunidad de desarrollar la habilidad para formular y solucionar problemas.

2- Incentivar la motivación de los alumnos; enfocar nuestros esfuerzos en ayudar a los alumnos a que encuentren sus pasiones, a que descubran lo que les preocupa, a que creen sus propias agendas de aprendizaje y lo más importante, a que se conecten con lo que son y, con lo que hacen en la universidad. Las tareas de aprendizaje que incentivan la motivación incluyen la curiosidad, la creatividad y el fomento del pensamiento crítico y complejo, además de incorporar tareas que tienen cierta dificultad y novedad para cada alumno ⁷.

2. Ámbito y características de la intervención

2.1. Aspectos generales

Como se adelantó, en este documento se explicitan las estrategias de intervención orientadas a despertar el interés y/o incentivar la investigación en el nivel de grado, tanto en la licenciatura como en el profesorado de Historia, desde la asignatura *Historia de las ideas políticas y sociales II (Moderna y Contemporánea)*. Siguiendo los lineamientos planteados por el Proyecto Innova Cesal, que se presentó en la Primera Parte, se pusieron en práctica, durante el curso una serie de estrategias basadas en el desarrollo de las competencias generales -básicas y transversales, incorporando aquí el desarrollo espiralado del pensamiento complejo y el uso de las TIC, haciendo hincapié en que estas últimas son implementadas como “herramientas” mediadoras que contribuyen a aquel y no desde un uso mecanicista propio de la lógica de la razón instrumental. No se descuidaron las competencias específicas, propias de la disciplina.

Por lo tanto, puede decirse que las propuestas de innovación presentadas tanto en el primer informe como en el presente, pueden integrarse en los llamados “Diseño de ambientes de aprendizajes”, ya que en la planeación los docentes y los estudiantes nos hemos identificado e inmiscuido en problemáticas educativas propias de la ciencia política llevadas a situaciones y contextos reales. Este diseño se discutió entre los actores de este proceso educativo y se elaboró un contrato de aprendizaje, por el que la propuesta de la asignatura, antes de ser implementada, fue conocida por los estudiantes, quienes propusieron actividades acordes a sus tiempos reales de estudio, tiempos personales de apropiación de conocimientos, limitaciones institucionales, etc. Este diseño dio lugar a una dinámica de transformación de las relaciones comunicativas, generó espacios de construcción democrática y un espíritu de apertura hacia la crítica fundamentada. El acuerdo mutuo es condición sin la cual no es posible la consecución de determinados aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, académicamente dirigido. Además, los estudiantes se motivan descubriendo nuevas formas de construir y hacer significativos sus aprendizajes al aproximarse a ámbitos reales y a los profesores de diversificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esto genera transformaciones en las dinámicas de comunicación, que se hacen más horizontales y permiten también, la observación directa en grupos de colaboración para el desarrollo de proyectos y análisis de problemáticas claves.

Esta estrategia incide en las competencias de los estudiantes y del profesor porque, al establecerse una dinámica comunicativa más horizontal y menos autoritaria, permite construir una alternativa a las relaciones intersubjetivas alrededor del aprendizaje del conocimiento científico: aprovechamiento del error como escenario de aprendizaje, valoración más honesta de los logros y necesidades de

⁷ Pueden comprobarse algunas evidencias logradas en la página de la asignatura (Foro): www.tramasintelectuales.com.ar

aprendizaje, reconocimiento recíproco de las falencias y vacíos comprensivos, creación de una atmósfera menos conflictiva en los escenarios de aprendizaje y de evaluación, una comunicación más frecuente, bidireccional y solidaria sobre los objetos de aprendizaje y los procesos de apropiación de los mismos. Igualmente, esta estrategia posibilita una reflexión constante sobre el “cómo estamos aprendiendo” (metacognición), la toma de decisiones por consensos racionales y justificados (en función del rigor del pensamiento complejo), lo que se convierte en una experiencia que será útil a futuro. Dado que se trata de una estrategia que cambia la dinámica comunicativa en los escenarios de aprendizaje, permite procesos más relacionales y complejos; por ejemplo, hacer visible las relaciones entre lengua, decisiones didácticas, funcionamiento comunicativo, valoración (evaluación) de los procesos y resultados, entorno sociocultural, etc.

2.2 Problemáticas de las carreras de Historia

En la “Descripción de las Carreras y Campo Ocupacional” se establece que la Carrera de Historia⁸ ofrece apertura para la integración de saberes y orientaciones para una especialidad. Se organiza en áreas que contemplan los conocimientos científicos fundamentales de los distintos procesos históricos, ámbitos geográficos y culturas diferentes de la Historia Universal, Americana, Argentina y Regional, de la teoría del saber histórico y de la evolución historiográfica de las nuevas tendencias de la Ciencia Histórica, de las Ciencias Sociales, Antropología, Teoría Política, Economía, Sociología y Geografía.

Si bien, la facultad ofrece como carreras de grado, la licenciatura y el profesorado, los documentos oficiales destacan que “la Formación General Pedagógica y Especializada integra el área de las Ciencias de la Educación y representa el 30% de la carga horaria del Plan de Estudio. Se considera que la docencia, la investigación y la práctica de ciertas funciones que exigen un conocimiento cultural histórico, constituyen las tres principales salidas profesionales del universitario que ha cursado una carrera de Historia. Conviene insistir que solo un 5% de los estudiantes se inscribe en la licenciatura; el 95% restante, lo hace en las dos.

El Profesorado Universitario de Historia tiene una duración formal de 4 años, más 1 semestre destinado a la Práctica Profesional. En tanto que la Licenciatura, con cuatro orientaciones: Arqueología; Historia Universal; Historia Americana y Argentina; Regional, se extiende a 5 años, más la elaboración de una Tesis de Licenciatura (aquí se produce uno de los factores del retraso, desgranamiento y/o abandono).

La licenciatura en Historia se articula con el nivel anterior, es decir, con el profesorado. Al concluir la misma, el estudiante opta por una de las cuatro orientaciones mencionadas anteriormente. Esto le permite al estudiante, canalizar sus inclinaciones dándole la posibilidad de escoger un campo específico para investigar. **La labor investigadora va unida a la docente si se inclina por ser profesional universitario.**

Genera una gran preocupación el “excesivo” porcentaje de asignaturas pedagógicas, consideradas teóricas y desactualizadas, tanto por parte de los estudiantes como por los docentes que no pertenecen a la carrera de Ciencias de la Educación y la notoria falta de asignaturas que preparen para la investigación (esto se da entre el primero y el cuarto año. En las licenciaturas orientadas, hay algunos seminarios de investigación en los que se profundiza sobre algunos de los contenidos de las respectivas asignaturas troncales). Hasta el momento y, en la mayoría de los casos, esta situación queda solo en la “preocupación por”.

A esta problemática hay que agregar:

- Diseños curriculares rígidos (número muy limitado de asignaturas optativas; no hay electivas ni de libre configuración)
 - Régimen de equivalencias que obstaculiza la movilidad de los estudiantes incluso dentro de la universidad (si los alumnos de otras unidades académicas o de otras universidades las

⁸ Desde mi óptica debe hablarse de Carreras de Historia, puesto que los perfiles de la Licenciatura y el Profesorado son diferentes.

solicitan, éstas son analizadas por un docente que se basa en sus propios programas de estudio y no en los contenidos mínimos del mencionado Plan para de cada carrera).

- Confluyen múltiples y variados sistemas para obtener la regularidad en una asignatura (exámenes parciales, trabajos monográficos, exposiciones individuales y/o grupales, etc.).

Algunas materias optan por un examen final integrador, pero la mayoría se inclina por la evaluación final frente a tribunal en las fechas establecidas en el calendario académico-

- Falta de articulación entre las asignaturas de la carrera. Es muy débil aún entre los equipos de cátedra de una misma orientación.
- Dificultades frente al sistema de correlatividades (asignaturas que deben aprobarse para poder “rendir” –aprobar- otras). Frente a esta situación, los estudiantes optan por cursar y regularizar varias materias, sin seguir un orden lógico y sin incorporar a su “enciclopedia personal” los saberes mínimos que requiere la cátedra que ha decidido cursar.
- Heterogeneidad y superposición de los diversos sistemas de evaluación aplicados.
- Desproporción en el número de asignaturas que se cursan por año y por cuatrimestre.
- Asignaturas anuales y cuatrimestrales superpuestas.
- Inexistencia de la categoría de “alumno libre” (sí está considerada en otras unidades académicas de la universidad). El estudiante queda “libre” si no cumple los requisitos que exige cada asignatura.
- Exámenes finales muy subjetivos y materias “filtros”
- Superposición de horarios/asignaturas, tanto para el profesorado como para la licenciatura

2.3 Dificultades metodológicas y conceptuales de la asignatura

Historia de las ideas políticas y sociales II (Moderna y Contemporánea), se dicta en el 2º cuatrimestre del 3º año de la licenciatura y profesorado de Historia. Acorde con el Plan de Estudio, es una materia troncal (común a las dos carreras) y de carácter obligatorio; tiene una carga horaria de 80 horas (presenciales), distribuidas en 6 horas semanales durante 14 semanas.

Además de las dificultades que presenta la carrera, se detectan:

Propias de la disciplina

1- complejidad cognitiva que afecta el desarrollo del programa. En este caso, la interpenetración de ideas, política e historia le confiere a la Historia de las ideas políticas una especial ubicación en el concierto del saber humanístico. La historia del pensamiento político acompaña, de una parte a la historia general, que ha de dar cuenta del acontecer humano en el pasado, y a la ciencia política, que a través de ese acontecer va recibiendo la revelación de su objeto propio, y a una y a otra no las acompaña como un complemento erudito, tampoco como una acumulación de material observable, sino como un elemento constitutivo de las mismas en cuanto ciencias. Su desarrollo como ocupación científica no deriva de un puro desarrollo del saber histórico o político, en sentido cuantitativo, sino cualitativo. La Historia del pensamiento político es la condición para que se constituya lógicamente el sistema de las Ciencias del Hombre y de la sociedad, y no menos, para que la historia política se convierta en un conocimiento sistemático. Es imposible entonces, abordar su estudio solo desde una disciplina; le cabe la interdisciplinariedad, propio del pensamiento complejo.

2- dificultad en la apropiación y manejo del lenguaje específico de la asignatura que tiene como rasgos fundamentales la complejidad y polisemia de sus conceptos. Además, el estudio de la teoría política ha merecido en los últimos tiempos importantes revisiones en torno a sus problemáticas y metodologías de análisis. La recuperación crítica a la luz de los nuevos enfoques historiográficos supone una historia de las ideas políticas que fortalezca el vínculo entre procesos históricos, concepciones de la política e historia de las ideologías. Por otro lado, la renovación del enfoque

filosófico y socio-político precede a una innovación en las redes conceptuales. El recorrido por los escritos de los autores fundamentales del pensamiento político moderno y contemporáneo que se propone aspira a clarificar la naturaleza de algunas preguntas en torno a la transición y evolución de nociones esenciales como política, Estado, Nación, soberanía, poder, autoridad, legitimidad, legalidad, relaciones de poder, representatividad, democracia, globalización, entre otros. Esto constituye un eje posible de lectura de estas épocas y en particular una actualización bibliográfica crítica del pensamiento socio-político de estos períodos. Se hace necesario entonces, poner atención en el contexto histórico, político-ideológico y social en el que se han producido las obras y en la propia enciclopedia personal de los autores.

3- Los saberes previos son escasos o no tienen relación con la asignatura. Predomina en los otros espacios curriculares una visión netamente historicista y una organización por “contenidos”. En general, se sigue el modelo “tradicional” de enseñanza centrado en el profesor. Es él quien decide casi por completo qué y cómo deberá aprender el alumno y es el único que evalúa cuánto ha aprendido, mientras que el estudiante participa solamente en la ejecución de las actividades seleccionadas por el profesor, dependiendo así de decisiones que se toman de manera externa a él. En este modelo, la adquisición del conocimiento es el objetivo principal del proceso de enseñanza y de aprendizaje y la exposición del docente ocupa un lugar preponderante. Sólo se evalúa el grado en que los alumnos han adquirido los conocimientos –predominantemente “memorísticos”- y, aunque es lógico que se están desarrollando habilidades, actitudes y valores, este aspecto no es un propósito explícito y forma parte del *currículo oculto*. Desde la cátedra se trabaja para hacerlo visible .

Propias de la formación: factores académicos

1- Dificultades básicas de lectura, interpretación y expresión de ideas propias y de las de los distintos autores que deben analizar.

2- Escasa capacidad para gestionar, analizar, sintetizar y transferir información y falta de capacidad para transformar dicha información en conocimiento científico o didáctico.

3- Dificultades en el manejo de información compleja, en los procesos de razonamiento científico y para articular conocimientos con diferentes disciplinas pertenecientes al campo de las ciencias humanas y sociales.

3. ¿Por qué incluir en el curso el modelo de enseñanza a través de la investigación?

El planteo del docente que promueve la investigación en el aula no es nuevo. Surge en la década del setenta con Stenhouse⁹ que acuñó la frase “el profesor como investigador” y que diseñó un modelo de tipo *procesual* que ponía énfasis en el procedimiento que debía orientar la actividad en las aulas. En Gran Bretaña y en Francia se introdujeron distintas estrategias alrededor de esta idea. Sin embargo, en las decisiones del equipo docente primaron las aportaciones españolas que van por la línea de la formación en la investigación desde el inicio de los estudios superiores universitarios ya que este modelo implica:

- a- Concebir la programación como hipótesis de trabajo en construcción permanente.
- b- Pensar la evaluación como investigación de los acontecimientos del aula y fuera de ella, a la luz de la programación diseñada.
- c- Incorporar actividades propias del trabajo científico.

Desde la óptica adoptada, coincidimos con Oscar Soria Nicastro cuando afirma que no todos los estudiantes nacieron para la investigación, aunque es “provechoso para la universidad, la ciencia y la sociedad ofrecer la oportunidad de desarrollar capacidades investigativas: creatividad, crítica,

⁹ Ver Porlán Ariza, R. El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. CESU-UNAM, 3ª época, 92. Pensamiento Universitario, México, 2003.

análisis, síntesis, rigor, disciplina, responsabilidad, pertinencia, etc., a todos los jóvenes que ingresan a la universidad”¹⁰ (Porlán Ariza: 26)

Para poder ejecutar la idea de Soria, hemos seguido a Kathy Short ¹¹ que propone “*El ciclo creativo como marco para la indagación*”, en el que se construye una espiral de experiencias que se construyen y se retroalimentan (competencias como un saber saber, saber hacer y saber ser *espiralado*). No es lineal ni unidireccional. Se parte de temas en los que se involucran contenidos curriculares, así como los intereses y experiencias de los docentes y los estudiantes. Este ciclo de indagación tiene las siguientes etapas:

- Construir a partir de lo conocido
- Tomar el tiempo necesario para encontrar preguntas para la indagación
- Adquirir nuevas perspectivas
- Ocuparse de la diferencia
- Compartir lo que se aprendió
- Planificar nuevas indagaciones
- Empezar una nueva acción reflexiva (Short, K.: 194)

El equipo de cátedra entiende que las actitudes de investigación dan posibilidades de conocer; conocimiento que a través de la duda y la curiosidad intelectual, abre caminos para plantear problemas y romper esquemas preestablecidos; para encontrar, con fundamentos, posibles explicaciones de la realidad político-social. En este sentido, se trata de incluir aspectos como: diálogo y apertura, creatividad, aceptación del pensamiento divergente, visión holística, pensamiento analítico y transdisciplinario, visión prospectiva, así como corresponsabilidad del docente y del estudiante. Pero para que esto se concrete, es necesario que todos los actores del proceso educativo estén dispuestos a poner en práctica esta actitud para interrelacionarse tanto en el aula como en las horas tutoriales. De ahí que, como articulación del proceso de enseñanza aprendizaje, la investigación permita incorporar modelos educativos que pongan énfasis en el descubrimiento, la indagación y la reflexión.

Implementar estas estrategias presenta varias ventajas, tales como: la naturaleza motivacional del descubrimiento; la integración significativa del conocimiento; una mejora de la retención del aprendizaje y de su transferencia; una gran contribución al objetivo de “aprender a descubrir”; adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales de aprendizaje y, aprendizaje significativo de la dinámica de la ciencia.

4. Diseño de la intervención

4.1. Objeto de estudio

Relación entre docencia – investigación y aprendizaje. Diseño de estrategias para el manejo de información compleja en los procesos de razonamiento científico. Período académico: agosto-noviembre, 2010.

4.2. Hipótesis generales

- La investigación científica no se produce libre y naturalmente. Se logra a través de una articulación estratégica entre docentes-investigadores formados y abiertos al cambio y alumnos motivados, conscientes del valor del trabajo autónomo.

- La investigación es una actividad académica que puede enseñarse y aprenderse en los espacios curriculares. Como proceso y como contenido es la suma de conocimientos, habilidades y, valores que pueden transmitirse sistemáticamente y con un grado creciente de complejidad.

¹⁰ Soria Nicastro, O. Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana. ¿Por qué esperar hasta el posgrado?. En: *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. LESU-UNAM, 3ª época, 92, pensamiento universitario, México, 2003, p.70

¹¹ Short, K. El aprendizaje a través de la indagación. Gedisa, Barcelona, 1999.

4.3. Hipótesis subsidiarias

- El conocimiento no puede transferirse de una persona a otra, sino que se construye por el propio individuo. Cuando el docente sustenta su enseñanza en la exposición, impone su propia estructura a los alumnos y les priva de la oportunidad de generar el conocimiento y la comprensión por ellos mismos. En el aprendizaje centrado en el estudiante, el profesor más que transmisor del conocimiento pasa a ser un facilitador del mismo.

- La aplicación de la investigación como proceso creativo, promueve la incorporación de nuevos modelos educativos en la enseñanza de la Ciencia Política. Modelos basados en la indagación, el descubrimiento, la reflexión y la comunicación.

4.4 Objetivos generales

- Enseñar a investigar para formar y promover en el alumno una *mentalidad creadora y crítica* de modo que, en su vida profesional y cotidiana, sepa desenvolverse propositivamente.
- Enseñar a investigar *descriptivamente*, para orientarse hacia la estructura y los procesos de las distintas fases.
- Enseñar a investigar *analíticamente*, para determinar los elementos articulantes de su proceso y desarrollo.
- Enseñar a investigar *críticamente*.
- Enseñar a investigar *prácticamente*.

4.5 Objetivos específicos

- Valorizar la investigación científica como insumo fundamental para la elaboración de trabajos finales de licenciatura y futuros trabajos en el posgrado, con la impronta de una investigación sistemática y continua en la disciplina.
- Apoyar al estudiante en la elaboración de su propio proyecto de investigación, reconociendo sus diversos componentes y su significación como plan de trabajo para la elaboración del mismo.
- Introducir, conocer y trabajar en detalle las normas vigentes en la comunidad académica para la presentación de trabajos científicos.

4.6. Acciones planeadas

Si bien se citan varios objetivos generales, en este curso que no cuenta en general, con saberes previos en investigación científica, se puso especial énfasis en el de: *Enseñar a investigar prácticamente*. Para alcanzarlo ha sido fundamental lograr una estrecha relación entre el docente como *tutor-investigador* y el *estudiante-aprendiz*. No se dejó de lado en ningún momento que hay que “enseñar a investigar investigando”. Ello, naturalmente, no excluyó el análisis de aspectos teóricos o explicaciones abstractas, que se promovieron en aquellos estudiantes que tienen una natural inclinación por la investigación y que ya se han iniciado en la misma, formando parte de distintos proyectos o en el carácter de becarios (categoría de: estudiantes avanzados).; también como “ayudantes alumnos”

Para desarrollar una mentalidad científica, adaptada al nivel de avance de los estudiantes (3º año de una carrera de cinco), se propusieron contenidos de aprendizaje enmarcados en los siguientes procedimientos :

- Procedimientos de carácter motivador, para promover la creatividad que conduzcan al asombro y al sentido del problema.

- Procedimientos de apertura, encaminados a reunir información y crear la destreza necesaria para realizar el acopio de datos, canalizando las inquietudes propias de cada estudiante.
- Procedimientos para optimizar la expresión que incluyen la palabra y la escritura.
- Procedimientos vinculados con la socialización del quehacer científico.
- Procedimientos de construcción en el que el docente-investigador organiza sistemáticamente sus palabras para dar consistencia a su explicación.
- Procedimientos de estrategia que introducen al docente en la categoría del tiempo. Un tiempo diferenciado que incluye germinación y maduración; desconcierto, estancamiento, o incluso, retroceso. Además, configura la generación de conocimientos como un acto racional.

4.7. Acciones desarrolladas

Se introdujo en el programa de la materia, como primer eje problemático, la realización de un Seminario-Taller que ofreció las herramientas básicas para emprender y elaborar trabajos científicos. Esta decisión se basó en la falta de inclusión en la carrera de asignaturas que despierten, desarrollen y fomenten en los estudiantes el “gusto” por la investigación, tanto en el profesorado como en la licenciatura. La formulación de un “proyecto de investigación científica” fue luego, una de las exigencias formativas del curso.

Desde hace 4 años, el equipo de cátedra¹² trabaja - a través de tutorías- con graduados recientes y estudiantes en el desarrollo de investigaciones originales. Algunos de esos trabajos se han presentado en Jornadas, Publicaciones, Seminarios, etc. Como se anticipó, varios de los integrantes de estos grupos, también integran proyectos de investigación evaluados y subsidiados por el Ministerio de Educación de la Nación. Además, varios de estos “investigadores en formación” han obtenido becas de organismos oficiales, que subsidian sus investigaciones)¹³.

Se trabajó sobre la ineludible relación docencia-investigación en dos direcciones: 1- **personalizada abierta** (a través de estudiantes que se acercan a la cátedra motivados por las posibilidades que se les ofrece en materia de investigación: canalización de sus potencialidades, elección libre de problemáticas y seguimiento presencial y virtual) y 2- **personalizada dentro de la estructura de la asignatura** (a través del trabajo autónomo del estudiante, con iguales criterios que en el ítem 1).

La necesaria inclusión de un Seminario-Taller como parte de los problemas abordados en la asignatura, se explica, además del diagnóstico de los saberes previos, a partir del *Informe Final* presentado a la Secretaría Académica de Rectorado como parte del Programa *Mejoramiento del egreso en las carreras de grado de la UNCUYO: Acciones de apoyo para la finalización de los estudios*, que se transcribe:

Breve informe acerca de las problemáticas detectadas en los estudiantes de las carreras de licenciatura a partir de la experiencia del seminario taller.

En forma casi unánime, las problemáticas planteadas por los participantes del curso para el desarrollo de sus proyectos de tesis de licenciatura, han estado relacionadas con la implementación de los planes de estudio. En este sentido, el primer aspecto a destacar es que éstos no cuentan con seminarios para la formulación de proyectos. Y aun en los casos en que aquellos han previsto seminarios de investigación, la estructuración de sus programas no respeta el concepto mismo de “seminario de investigación”. En su lugar, éstos son formulados como extensión de determinadas cátedras y utilizados para reafirmar o ampliar lineamientos conceptuales y contenidos teóricos. Así, los espacios curriculares sobre metodologías de investigación se centran en la explicitación teórica de las principales corrientes epistemológicas pero no desarrollan investigaciones, por lo que la

¹² La integran además, La Dra. Eugenia Molina (Premio Nacional a la investigación) y el Lic. Fernando Quesada (investigador doctoral de CONICET).

¹³ En la página de la asignatura hay hasta el momento, tres sobresalientes trabajos: Alumnos avanzados: Gustavo Figueroa: *Enfermedad mental y personalidad. Origen de un pensamiento crítico*; Claudio Kaliciñsky: *¿Por Dios y la causa?.* Graduado: Juan Suriani: *Weber, Lukacs y Schumpeter, coincidencias y discrepancias.*

investigación se convierte en una serie de formulaciones y pasos a seguir sin materialización o ejemplificación en trabajos empíricos. Este Seminario - Taller, por su parte, ha permitido a los alumnos comprender que el verdadero sentido de los seminarios es ofrecer a los estudiantes las herramientas necesarias para motivar, desarrollar las prácticas y las habilidades de investigación.

Otro de los puntos detectados en la discusión de los borradores de los proyectos de tesis y en el planteo de los obstáculos que los alumnos encontraron se refiere a la escasa flexibilidad de la reglamentación respecto de la articulación entre las distintas carreras. En este registro, la normativa vigente no sólo no favorece la interdisciplinariedad sino que incluso, la entorpece, desde el momento en que los lineamientos de los temas de tesis y las posibles propuestas de directores se mueven dentro de marcos disciplinarios rígidos.

Un tercer aspecto al que se han referido los asistentes, el cual se pudo constatar a partir de los trayectos que algunos habían concretado en la elaboración de su proyecto, se vinculó con el escaso apoyo de algunos docentes respecto del estudiante que ha optado por la Licenciatura, en tanto no son claras las aplicaciones profesionales de la carrera. En este sentido, en tanto se ve sólo como un título que aporta capital simbólico en la medida en que da un lustre intelectual a la actividad docente, no se estimula la concreción de la tesis y hasta, en ocasiones, se la desalienta frente a la salida laboral inmediata que brindan los títulos de los profesorado. Pero también este punto tiene que ver con la escasa atención que reciben los tesistas de sus directores, en cuanto en algunos casos no han sido tutelados por éstos en la elaboración de sus proyectos ni guiados correctamente en las lecturas bibliográficas, el trabajo empírico y sus articulaciones.

Desde nuestra posición docente hemos podido observar que los estudiantes, por diversos motivos, no tienen en claro la importancia de las prácticas de investigación y la utilidad que estas tienen en el desarrollo de sus profesiones, aun como docentes. Pero además, resulta común observar la inviabilidad de algunos proyectos de investigación o el escaso interés que tienen estos temas en las agendas científicas. Si bien la legitimidad de éstas últimas no tiene carácter absoluto, y en la mayoría de los casos el surgimiento de "objetos" de estudio necesarios no se complementan con los objetos "legítimos" o "legitimados", es necesario comprender la importancia que algunas problemáticas tienen para determinadas instituciones. Esto contribuye a dilucidar las características de las instituciones en las que los investigadores están insertos y los requerimientos sociales e intelectuales que tienen en relación con los objetos de estudio. Muchos estudiantes no dimensionan la relevancia que tiene la investigación en la observación de determinadas problemáticas que los rodean y consideran que la originalidad es mejor consejera que la experiencia. Por otro lado, se tiene una idea de trabajo científico extremadamente individual y olvidan que la investigación, como toda práctica social es un proceso dinámico y constructivo.

Teniendo en cuenta estas consideraciones proponemos, entre otras cosas:

-Establecer mecanismos para que los estudiantes del trayecto de Licenciaturas y que se han graduado en el Profesorado, no se desvinculen de la institución y permanezcan conectados con la experiencia universitaria, sus exigencias y sus tiempos.

-Ofrecer motivaciones académicas para que los estudiantes alcancen la finalización de la tesis relacionadas con la explicación de las competencias específicas de la licenciatura, pero también con el allanamiento del cursado de las materias necesarias para la finalización de la carrera.

-Implementar mecanismos de formación gradual de los estudiantes graduados, a través de talleres continuos para despertar el interés por la investigación y la propuesta de problemáticas de estudio.

Para cerrar, cabe agregar como dato final del seminario que de un total de 24 inscriptos, presentaron su trabajo 14 asistentes, mientras que el resto sólo completó el requisito de la asistencia a clases.

Mendoza, 9 de abril de 2010.

Prof. Lic. María Cristina Quintá de Kaul
Lic. Fernando Quesada
Dra. Eugenia Molina

4.7.1. Planteo de la temática en el Programa de la cátedra¹⁴

La planeación de la asignatura presentó tres grandes ejes: el primero de carácter metodológico y los dos restantes enfocados en problemáticas sociopolíticas de la modernidad (siglos XVI-XX)

Eje 1: ¿Cómo investigar?

- ¿Qué es un proyecto de investigación? Finalidad y significación en relación con la elaboración de la tesis de licenciatura. Elementos constitutivos: definición del tema y del objeto de estudio, planteo de hipótesis o interrogantes, objetivos, fundamentación teórica, estado de la cuestión, índice y cronograma tentativos.

- Pasos de la metodología científica de investigación: recolección de datos y materiales empíricos, lecturas teóricas previas y simultáneas, procesamiento de la información, redacción del texto, presentación.

- El texto académico: elaboración del aparato erudito (cita/nota), sistemas de citas, caracteres formales, ordenamiento de bibliografía.

- Los usos de las tecnologías informáticas: conformación de bases de datos y algunos programas para procesamiento.

- Fecha de presentación: 15 de octubre de 2010.

- Este proyecto deberá contener los siguientes puntos: título, definición del objeto de estudio, hipótesis o pregunta, objetivos, fundamentación y estado de la cuestión, metodología, bibliografía y fuentes.

-Formato: el texto no deberá exceder las 8 páginas, justificado, escrito en Times New Roman, tamaño 12, a espacio y medio.

Nota: Para la elaboración del proyecto de investigación la cátedra implementará un Seminario- Taller en el que se desarrollarán los principales elementos a tener en cuenta para la redacción de un proyecto. Estos aspectos serán abordados desde una perspectiva estrictamente empírica, es decir, aplicadas a prácticas historiográficas concretas, no a contenidos epistemológicos y teóricos. Se realizará en la primer semana de clases.

4.7.2 Metodología seleccionada : Aprendizaje orientado a formular proyectos de investigación en el marco del “Contrato de Aprendizaje” (aprendizaje autónomo)

Se seleccionó este método de enseñanza-aprendizaje puesto que permite formular y llevar a cabo la realización de un proyecto – **en esta experiencia, la formulación**- en un tiempo determinado para resolver un problema o abordar una tarea mediante la planificación, diseño y realización de una serie de actividades. Además, porque está basado en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que tiene gran importancia el proceso investigador alrededor de un tema, con la finalidad de resolver problemas complejos a partir de soluciones abiertas o abordar temas difíciles que permiten la generación de conocimiento nuevo y desarrollo de nuevas habilidades por parte de los estudiantes.

Para realizar un proyecto se necesita integrar el aprendizaje de varias áreas y asignaturas, superando así un aprendizaje fragmentado. Consecuentemente, deben entenderse los proyectos como componentes centrales y no periféricos al currículo.

Desde la óptica de la cátedra tiene gran valor, porque constituye un aprendizaje orientado a la acción; no se trata solo de aprender “acerca” de algo (como ocurre en el aprendizaje basado en problemas), sino en “hacer” algo.

¹⁴ Esta estrategia se suma a las presentadas en la 1º parte (Lisboa, 2010) : exposición y argumentación oral de textos y uso de TIC en la página de la cátedra.

La innovación que supone la formulación y luego, la realización de un proyecto como estrategia de aprendizaje no radica en el proyecto en sí mismo, sino en las posibilidades que supone su realización para poner en práctica y desarrollar diferentes competencias.

- **Estrategias de enseñanza del profesor como facilitador:**

- Define los objetivos específicos, claramente detallados
- Determina una secuencia de tareas de aprendizaje
- Establece sesiones de tutorización (obligatorias y optativas) del proceso de aprendizaje
- Señala los criterios de evaluación
- Negocia y acuerda con el estudiante los componentes del contrato en el caso específico las acciones de esta etapa.

- **Estrategias de aprendizaje y tareas del estudiante:**

- Planifica el itinerario de aprendizaje en fases y según actividades
- Se autorregula en el tiempo y en el nivel de consecución de las tareas y de los aprendizajes
- Participa en las sesiones de tutoría planteando cuestiones de procedimientos y de contenidos
- Busca, selecciona y procesa la información pertinente para la elaboración de la propuesta
- Pone a consideración del profesor e intercambia opiniones su propuesta
- Autoevalúa su progreso, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje, su estilo y el nivel de logros obtenidos.

4.7.3. Criterios generales de evaluación (Propuesta integral)

Frente a las tres estrategias de intervención en el proceso de enseñanza aprendizaje del curso: comprensión lectora; resolución de problemas (uso de TIC) y producción de textos, el equipo de cátedra consideró necesario revisar las formas de evaluación. Para ello, se asumió que la evaluación es, quizá, el más importante de todos los procesos involucrados en la educación, sobre todo en la educación superior, pues a través de él se decide la suerte del estudiante. Este puede evadir, a veces con mucha dificultad, algunas metodologías de enseñanza inapropiadas, pero es casi imposible escapar de las formas evaluativas inconvenientes que usan algunos docentes, sobre todo cuando se evalúa para controlar y decidir con base en “ganar-perder”.

Como resultado de lo anterior queda claro que los métodos de evaluación existentes pueden tener efectos completamente opuestos a los que buscan. Afortunadamente, el tema de la relación entre competencia, aprendizaje y evaluación ha vuelto a colocarse en el centro de la escena y es posible mirar nuevamente los modos en que la evaluación puede complementar dos requerimientos necesarios: evaluar la competencia y tener un efecto beneficioso sobre el proceso de aprendizaje.

La evaluación por competencias obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes agentes. En nuestro caso particular:

- Tomamos muestras de las ejecuciones de los alumnos
- Utilizamos la observación como estrategia de recogida de información sistemática que acompañamos con registros cerrados y abiertos
- Empleamos a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, el modelo de evaluación de 360°.

Lo fundamental es que en cualquier caso, debemos recabar información sobre la progresión en el desarrollo de las competencias en juego y sugerir caminos de mejora.

Por otra parte, la evaluación debe ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, tiene que estar integrada en el mismo. De ahí, que las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son los proyectos, los ABP... llevan asociadas acciones evaluativas muy relevantes para la evaluación por competencias.

Además, la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué punto

débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de *autorregulación* va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y constituye, en sí mismo, una competencia clave.

En el equipo docente se consideró que desde una perspectiva cualitativa la esencia de la evaluación es *comprender lo que sucede en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Es mucho más que un momento final del proceso formativo en el que se comprueban los logros; es una actividad permanente, reflexiva, compartida entre estudiantes y profesores y apoyada en evidencias de diversos tipos, no exclusivamente los exámenes, sobre todo cuando éstos se reducen a los denominados “primeros parciales”, “segundos parciales” (suprimidos en la cátedra) y “exámenes finales”, lenguaje y prácticas muy arraigadas en la educación superior. Naturalmente, modificar las formas de evaluación final, llevará algún tiempo más.

Hemos seguido a Santos Guerra (1998) en lo referente a las funciones de la evaluación:

- **Diagnóstico:** permite conocer las ideas de los estudiantes, los errores que cometen, las principales dificultades en que se encuentran, los logros más importantes alcanzados. Desde luego, los profesores también deben auto diagnosticarse
- **Comprensión:** facilita la interpretación, argumentación y proposición de lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta es la principal característica de la evaluación, su valor esencial.
- **Retroalimentación:** facilita la reorientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No sólo en lo referente al trabajo académico de los estudiantes, sino también a la planificación de la enseñanza, a los contextos de aprendizaje y al desempeño docente.
- **Aprendizaje:** es un momento muy propicio para que profesores y estudiantes detecten si las competencias y los conocimientos adquiridos, así como las pedagogías usadas son adecuados, claros, pertinentes, significativos y relevantes.

Hemos adoptado la formación por competencias, teniendo en cuenta que éstas implican:

- 1- Integrar conocimientos: supone no solo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- 2- Realizar construcciones: va ligada al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica.
- 3- Actuar de forma contextual: no se es competente en “abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos se necesita emplear.
- 4- Aprender constantemente: se adquiere de forma recurrente, con formación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Por ello se halla en progresión constante.
- 5- Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

A partir de este ciclo, insistimos en evaluar desde lo cualitativo, como valoración de los logros, que analiza y verifica hasta dónde éstos se han alcanzado, hasta dónde se es competente. Desde esta mirada, *evaluar es atribuir sentido y significado a los logros e indicadores de logros*. Esta interpretación de los logros se fundamenta en determinadas concepciones pedagógicas y en la naturaleza de los saberes y las disciplinas. En cambio, la evaluación cuantitativa con mayor arraigo escolar muy tradicional, más que valorar logros, comprender y detectar niveles de desempeño, *mide* qué tanta información posee el estudiante, según el número de respuestas correctas en los exámenes, sobre todo cuando se responde sin mayor comprensión, “a punta de memoria”. La evidencia más clara de este proceder es prohibir a los estudiantes usar fuentes y medios (textos, calculadoras, datos, etc.) y conversar entre ellos durante los exámenes, prácticas éstas esenciales en la vida profesional cuando se ignora algo. Se trata, nada más ni nada menos, de una evaluación memorística, artificial, alejada del verdadero desempeño profesional.

Esta *evaluación participativa*, experimentada con los estudiantes en la que los juicios valorativos fueron elaborados conjuntamente por los estudiantes y los docentes, se desarrolló del siguiente modo:

- El estudiante se autoevaluó individualmente (autoevaluación)
- Los estudiantes se evaluaron entre sí, organizados en grupos no mayores de cinco (coevaluación intragrupo).
- Los profesores evaluamos (heteroevaluación) teniendo en cuenta la autoevaluación y la coevaluación y coordinamos el análisis e interpretación de los resultados, realizado conjuntamente con los estudiantes (reunión final de resultados: grupos de cinco alumnos)

Consideramos como estrategia innovadora que promover en los estudiantes la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. En el desarrollo del informe se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos académico/institucionales, pero especialmente se ha puesto énfasis en los factores motivacionales, en los que se entremezclan factores experienciales, afectivos y cognitivos, mostrando la gran influencia que elementos tales como el autoconcepto y las atribuciones causales tienen sobre la motivación. De ahí se deduce la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que pueda reforzarse su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ello es fundamental transmitirles que “creemos” firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar habilidades y destacar el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas. Además, se han analizado las características de los estudiantes orientados al resultado y aquellos cuyo principal objetivo es aprender, señalando importantes diferencias relacionadas con el tipo de estrategias cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Todo esto tiene importantes repercusiones tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos. Por ello, se han ofrecido una serie de recomendaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cuáles son sus metas y qué implicaciones tiene cada tipo de orientación. Por último, se ofrece un análisis sobre qué características del diseño del proceso de enseñanza favorecen en los alumnos la motivación intrínseca y el interés por aprender. En este sentido se destacan dos aspectos fundamentales: aumentar el grado de autonomía y responsabilidad del estudiante, de modo que se refuerce su sensación de control y con ello su implicación y motivación, y enfatizar la comprensión, la metacognición y el desarrollo de competencias como los principales objetivos del proceso formativo. Es importante que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal. Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante y sus sentimientos de satisfacción personal y de autoeficacia van unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

4.7.4. Evaluación de la 2º etapa: iniciación en la investigación científica

Quedó claro que la evaluación es un proceso, con diversidad de momentos y tareas, no es una actividad aislada y con fin en sí misma.

- El objetivo de la evaluación es tomar decisiones bien informadas sobre todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus efectos o resultados, sus procedimientos y sus protagonistas. El tipo de decisiones a tomar, como objetivo final del proceso de evaluación, condiciona el tipo de información a recoger, las circunstancias de su obtención y los procedimientos o técnicas a utilizar.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos en la asignatura de Historia de las ideas políticas y sociales II, fue una evaluación continua; al término del mismo se compararon los resultados de forma cualitativa entre la bitácora de los docentes y el portafolio de los estudiantes.

No se dejó de lado el rol del estudiante que se modifica especialmente cuando se aplican estrategias basadas en el trabajo autónomo. En el caso concreto de esta intervención, se convierte en un *aprendiz de investigador*. En este sentido es imprescindible tener en cuenta que éste posee una estructura semántica particular (enciclopedia personal), llena de significados, con las que interpreta el mundo, la vida y concretamente, su participación como actor del proceso educativo. Además, cada uno de los estudiantes presenta un desarrollo desigual que debe ser reconocido por los docentes. De allí la importancia que representa la motivación del docente como acompañante cognitivo que debe propiciar que el alumno reciba, interprete y reconstruya la realidad de una propia y diferenciada.

En concreto, la elección de la forma de evaluación tanto para esta instancia como para las actividades seleccionadas en el curso ¹⁵ es la llamada *“evaluación participativa y cualitativa”*, experimentada con los estudiantes en la cual los juicios valorativos fueron elaborados conjuntamente por los estudiantes y el profesor, a través del *“contrato de aprendizaje”* (atención especial al trabajo autónomo, académicamente dirigido). De este modo, se consideraron fundamentalmente tres variables: evaluación cualitativa del profesor, autoevaluación, coevaluación y tiempo de dedicación individual no presencial. En el tratamiento de la primera variable, *valoración del profesor*, se trabajó en consideración a cuatro factores: compromiso y responsabilidad, control del portafolio escrito final y presentación en fecha del proyecto de investigación. El portafolio escrito, a grandes rasgos, reunió los documentos de estudio relacionados con los temas propuestos y los documentos producidos, comentó las negociaciones entre los pequeños grupos interactuantes, recopiló los resultados de las tutorías y aportó la opinión personal con la presentación de las conclusiones e introdujo propuestas de futuro.

Modelo de Parrilla para la evaluación del proyecto de investigación

Nombre del estudiante:

ASISTENCIA A REUNIONES (TUTORÍAS PERSONALIZADAS)

Obligatorias (total: 10)	
Optativas (s/l)	

CRITERIOS DE VALORACIÓN : Muy Satisfactorio (1); Satisfactorio (2); Poco Satisfactorio (3)

	1	2	3
Cumplimiento de las normas establecidas en el contrato de aprendizaje			
Originalidad en la elección del tema de investigación			
Responsabilidad y concentración en la ejecución de las acciones propuestas			
Habilidad y seguridad para el manejo de imprevistos, dificultades o problemas (personales, familiares o laborales)			
Disponibilidad para aceptar observaciones/críticas constructivas y apertura para la incorporación de nuevos aprendizajes			
Nivel de calidad de los resultados de los obtenidos			

¹⁵ En período académico 2010 se seleccionaron 3 estrategias de intervención: 1-comprensión lectora a través de Seis trabajos prácticos que consistieron en el análisis y exposición en clase por los alumnos de textos obligatorios de la asignatura.; 2-resolución de problemas por medio de la participación en los foros de debate de la página de la cátedra (www.tramasintelectuales.com.ar). Se evaluó cuantitativa y cualitativamente la intervención de los alumnos en los debates sobre las problemáticas propuestas por la cátedra en los foros habilitados en la página. Estos foros permitieron realizar una evaluación permanente de los alumnos, articulada con las otras dos instancias de evaluación.
3- Producción de textos(proyecto de investigación)

Evaluación			
Observaciones			
.....			
.....			
.....			

Puede reiterarse la conclusión presentada en el reporte uno, afirmando que se considera que promover en los estudiantes la motivación por aprender es una clave fundamental para garantizar que puedan asumir con éxito un estilo de aprendizaje más autónomo y exigente. En el desarrollo del informe se ha puesto de manifiesto la complejidad de los aspectos académico/institucionales, pero especialmente se ha puesto énfasis en los factores motivacionales, en los que se entremezclan factores experienciales, afectivos y cognitivos, mostrando la gran influencia que elementos tales como el autoconcepto y las atribuciones causales tienen sobre la motivación. De ahí se deduce la importancia de conocer las creencias de autoeficacia y control de nuestros alumnos, de modo que pueda reforzarse su autoestima y responsabilidad, evitando la falta de implicación derivada de pensar que no son capaces o que no pueden controlar las causas que definen el resultado. Para ello es fundamental transmitirles que “creemos” firmemente en su capacidad de mejorar y desarrollar habilidades y destacar el valor del esfuerzo y el trabajo, como garante para la consecución de lo que uno se proponga, corrigiendo atribuciones causales erróneas. Además, se han analizado las características de los estudiantes orientados al resultado y aquellos cuyo principal objetivo es aprender, señalando importantes diferencias relacionadas con el tipo de estrategias cognitivas utilizadas y los criterios que emplean para valorar el grado de éxito. Todo esto tiene importantes repercusiones tanto en la calidad del aprendizaje desarrollado como en el autoconcepto y la capacidad de regulación y persistencia frente a factores adversos. Por ello, se han ofrecido una serie de recomendaciones destinadas a ayudar a los estudiantes a tomar conciencia de cuáles son sus metas y qué implicaciones tiene cada tipo de orientación. Por último, se ofrece un análisis sobre qué características del diseño del proceso de enseñanza favorecen en los alumnos la motivación intrínseca y el interés por aprender. En este sentido se destacan dos aspectos fundamentales: aumentar el grado de autonomía y responsabilidad del estudiante, de modo que se refuerce su sensación de control y con ello su implicación y motivación, y enfatizar la comprensión, la metacognición y el desarrollo de competencias como los principales objetivos del proceso formativo. Es importante que los estudiantes perciban el valor del trabajo y de las actividades de aprendizaje como vías para adquirir interesantes capacidades y habilidades. De forma coherente, la evaluación no ha de ser concebida como un instrumento calificador del grado de éxito o fracaso, sino como una herramienta informativa y orientadora del proceso de desarrollo y mejora personal. Este enfoque no solo promueve una orientación hacia el aprendizaje, sino que propicia un ambiente en el que la implicación del estudiante y sus sentimientos de satisfacción personal y de autoeficacia van unidos al esfuerzo y al trabajo, lo que redundará en un aumento de su motivación.

En el encuentro de reflexión final sobre las ventajas de haber incorporado nuevas estrategias, el equipo de docentes investigadores de la asignatura, ha valorado que **los 60 alumnos que asumieron un compromiso a través del contrato de aprendizaje, fueron promovidos, dejando de lado durante el desarrollo del curso las clásicas preguntas ¿aprobé?, ¿desaprobé?**. Cada uno tuvo oportunidad de desarrollar sus potencialidades, sin comparaciones y sin presiones numéricas.

Se transcriben algunas “opiniones” dadas por los estudiantes en la página web:

“Las estrategias planteadas influyen en gran medida en nuestro proceso de aprendizaje ya que los trabajos prácticos y el foro nos permiten estar en contacto con diferentes opiniones y perspectivas respecto a una misma temática, lo que nos ayuda a abrir nuestra mente y volvemos más críticos. Además es muy importante la utilización de nuevas tecnologías para insertarnos mejor en este mundo globalizado. También, el proyecto de investigación es relevante para nuestra formación ya que es una actividad que no realizamos en todas las

materias y creo que es muy importante y necesario saber realizarlo, tanto en los aspectos formales, como en cuanto a poner en práctica nuestra capacidad de innovar, y de esa manera lograr trabajos originales”

Posteado por: María Nella Quiroga
Fecha de Post: 29 agosto 2010

El cursado de la signatura, me enseñó a abordar con herramientas (desde el uso de tecnologías, hasta un pensamiento complejo) con las cuales no estaba acostumbrada a utilizar. Me brindo a un enfoque metodológico, para poder abordar y dilucidar las relaciones entre texto y contexto. Si analizo el cursado con las distintas actividades que me fueron pedidas alcanzar, creo que las “logramos” por que fueron basadas en la interacción. La elaboración de un proyecto, despertó en mi inquietudes que creo que la mayoría la tenemos, en relación a la producción escrita y el análisis de fuentes. Siguiendo las palabras de la Profesora Cristina Quintá de Kaul creo que hemos desarrollado un proceso construido a lo largo del tiempo y con mayor grado de complejidad. Eso que ella llama “un saber hacer espiralado”

Fecha de Post: 24 noviembre 2010
Posteado por: Desirée Amaya

El enfoque dado a la materia me gustó. Me pareció sumamente interesante la diversidad de temas que incluía la cátedra y la coherencia con la que fueron expuestos. Desde el inicio de clases, el equipo de cátedra se propuso lograr en nosotros el desarrollo del pensamiento complejo, de competencias básicas y la puesta en práctica de valores tales como la tolerancia y el respeto por las opiniones disidentes. Todo ello caracterizó el clima áulico del cuatrimestre. Me resultaron positivas las clases de trabajos prácticos, donde explicaron textos muy complicados pero troncales de la materia, el planteo de cuestiones polémicas que movían a la reflexión, como el referente a la existencia o no del Absolutismo. Quedo muy conforme y satisfecho con la materia, aprecio de sobremanera, el hecho de que nos hayan facilitado este espacio en la web (en especial el foro) para que alumnos como yo, a quienes nos cuesta el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, podamos ir adquiriendo agilidad en el uso de esta nueva metodología de enseñanza. Sigán así, y éxitos para el año que viene!!!!

Fecha de Post: 03 diciembre 2010
Posteado por: Ricardo Aladino

Se anexan dos de los proyecto de investigación seleccionados al azar:

Proyecto de investigación

Cátedra: Historia de las Ideas Políticas y Sociales II
Silva, Ana Laura
Registro: 20088

Título: *El sistema carcelario: ¿resocialización o discriminación?*

Objeto de estudio: En este trabajo se analiza el Sistema Carcelario de Mendoza desde la perspectiva de las posibilidades de reinserción social que habilita.

Hipótesis y/o pregunta:

¿Cuáles son las condiciones institucionales bajo las cuales la cárcel se presenta como una segunda oportunidad para reinsertarse en la sociedad?

Hipótesis o preguntas secundarias:

¿Qué tipo de sanciones deberían ser aplicadas y cuáles son los fines que persiguen? ¿Cómo deberían ser las normas penales? Y en este sentido ¿qué implica ser ciudadano?

Objetivos:

1. Analizar el actual Sistema carcelario mendocino.
2. Investigar el desarrollo de programas de resocialización que se encuentran vigentes en Mendoza.

3. Verificar si los programas de resocialización que se encuentran vigentes han cumplido con el objetivo para el cual son creados.
4. Conocer las condiciones en que viven los presos en las instituciones carcelarias: infraestructura, alimentación, atención médica, higiene, educación, entre otras.
5. Identificar si se cumplen las normas que establece el artículo 18 de la Constitución Nacional Argentina.

Estado de la cuestión:

Para comenzar el proyecto creo que es necesario definir la palabra *resocialización*, que se entiende como un proceso evolutivo mediante el cual el individuo se reintegra a la sociedad. (www.definición.org/resocialización.)

Con el paso del tiempo cada sociedad legitima lo que es legal y lo que es ilegal, de acuerdo a las costumbres del momento. Un determinado acto se transforma en ilegal cuando la sociedad considera que es indebido. El individuo con tal comportamiento se aleja de los modelos y normas de la sociedad, que detenta el poder dominante. (Foucault, 1996, 45)

El Sistema Carcelario es una de las principales instituciones del Estado, ya que a través de él se debe asegurar el derecho a la vida, a la libertad, la seguridad de su persona, a la propiedad privada, etc. Como señala Foucault, desde el siglo XVIII lo que predomina en nuestra sociedad es la prisión, institución desde un inicio criticada, *“al mezclar a los condenados unos con otros, (...) contribuye a crear una comunidad homogénea de criminales que se solidarizan en el encierro y continuarán siendo solidarios en el exterior. La prisión fabrica un verdadero ejército de enemigos interiores.”* (Foucault, 1996, 39)

A pesar de esto, la cárcel es el mecanismo de punición por excelencia en la mayoría de los países del mundo. Poseen múltiples programas para reinsertar al ofensor en la sociedad, por ejemplo en Mendoza, el programa “Jóvenes con más y mejor trabajo”, tiene como objetivo que el interno o liberado cambie su conducta, se capacite en oficios, para poder brindarles la posibilidad de reinsertarse en la sociedad por medio del trabajo; otros programas: “Ayuda integral”, “jóvenes adultos”, entre otros. Este objetivo se ha transformado en algo ilógico ya que resulta contradictorio querer reinsertar en la sociedad a alguien dentro de cuatro paredes; y a la vez utópico, ya que las deplorables condiciones de vida de los presos: mala alimentación, falta de higiene, de atención médica, superpoblación hacen que el Art. 18 de la Constitución Nacional se haya escrito en vano: *“Las cárceles de la Nación serán sanas y limpias, para seguridad y no para castigo de los reos detenidos en ellas, y toda medida que a pretexto de precaución conduzca a mortificarlos más allá de lo que aquélla exija, hará responsable al juez que la autorice.”*

A través de diferentes autores, que a continuación voy a detallar, podemos ver diferentes posturas, acerca si el individuo puede o no reincorporarse en la sociedad a partir del sistema carcelario dominante desde el siglo XVIII.

El Abolicionismo Penal, comenzó como un movimiento propenso a la abolición de la de la pena de muerte, en Argentina, el art. 18 de la Constitución Nacional establece que *“(...) Quedan abolidos para siempre la pena de muerte por causas políticas, toda especie de tormento y los azotes. (...)”* y más tarde de la cárcel, hasta la suspensión de todo el sistema carcelario. Los seguidores de este movimiento creen que la mayoría de las infracciones se producen por esta sociedad desigual, que los obliga, a transgredir las normas que establece la sociedad. Uno de los representantes más destacados del abolicionismo penal es el Ministro de la Corte Suprema de Justicia en Argentina, Raúl Eugenio Zaffaroni, con su teoría agnóstica y negativa de la pena, que considera *“la pena es utilizada como medio de poder de los estados ya que ninguna de las teorías de la pena ha funcionado, (...), la pena sólo es un instrumento de poder punitivo. Como tal, no tiene justificación jurídica”*(Abanto Quevedo, Mario Lohonel, Universidad Nacional de Cajamarca)*“El concepto negativo de pena se podría construir(...), considerando a la pena como (a) una coerción, (b) que impone una privación de derechos o un dolor, (c) que no repara ni restituye y (d) ni tampoco detiene las lesiones en curso ni neutraliza los peligros inminentes. (Zaffaroni, Alagia y Slokar 2005, 56)*

En contra posición, el Reduccionismo, no pretende la abolición del sistema carcelario, sino que creen que en ellas deben permanecer las personas que constituyen un peligro para la sociedad. Como se ve, la cárcel a pesar de ser el sistema dominante en casi todo los Estados, es el menos eficaz, por lo que no ayuda a la reinserción en la sociedad del delincuente. Los reduccionistas proponen alternativas carcelarias como trabajos comunitarios, educación socio-cultural, multas, etc. para aquellos que estén condenados a menores penas, pasando a ser la cárcel el último recurso.

Para finalizar es importante mencionar al jurista Pedro Dorado Montero que dio base a la Teoría Correccionista y constituye el principal representante del Derecho Protector de Criminales, representa una innovación en el Derecho penal, *“el sistema penal tradicional asentado en la represión y el castigo ha fracasado, ya que destruye al individuo penado, la función penal tiene que tener un carácter social, integrador y no destructor. Y es que la sociedad, como la familia, debe adoptar una posición de patronato y apoyo, de tutela, tornándose de represiva en preventiva y educadora”* (Díaz Hernández, José María, Universidad de Salamanca).

A partir de lo antedicho, es importante destacar, que la mayoría de las posturas manifiestan, en alguna medida, las fallas del sistema penitenciario. Se puede ver que resulta imposible o muy difícil la resocialización o reintegración del individuo en la sociedad, ya que, como dije anteriormente, el individuo no puede ser resocializado dentro de una celda, lejos de la sociedad, porque genera lo contrario a lo deseado, lo discrimina y lo aleja aún más de la sociedad, como Braithwaite sostiene *“las prisiones son escuelas para el crimen (...)”* (Gargarella, Revista Jurídica de la Universidad de Palermo). Además, Mendoza no cuenta con las condiciones indispensables para brindar una calidad de vida “decente” al delincuente. A pesar de contar con diferentes programas de socialización en la provincia, la delincuencia no ha bajado, sino por el contrario ha aumentado, como nos muestran los artículos citados, por lo que hay que replantearse que es lo que esta fallando en el sistema para cumplir con sus funciones, y así garantizar el derecho a la vida, a la libertad, la seguridad, a la propiedad privada, etc., a toda la sociedad.

Finalmente, luego de exponer las diferentes posturas a partir del tema propuesto, mi proyecto de investigación se centrará en un análisis de caso en la cárcel de la Provincia de Mendoza.

Metodología:

Para la realización del proyecto además de la bibliografía más adelante detallada, voy a utilizar el método cualitativo para el cual voy a realizar entrevistas a personas que trabajen en instituciones carcelarias, víctimas de determinados delitos, encuestas a la población. También se utilizará la prensa.

También utilizaré el método cuantitativo para lo que voy a usar los datos de estadística oficial en materia de criminalidad y funcionamiento del sistema de justicia del país elaborados por la **Dirección Nacional de Política Criminal**.

Índice tentativo:

Introducción

Capitulo 1: Sistema carcelario actual

Capitulo 2: Funciones de la cárcel. Funciones del sistema carcelario mendocino.

Capitulo 3: Programas de resocialización.

Capitulo 4: Caso en Mendoza.

Conclusión

Cronograma:

Agosto:

-17: Seminario taller introductorio para la realización del proyecto.

-Del 18 al 31: Búsqueda del tema para la realización del proyecto, asistencia a clase de consulta para concretar el tema del proyecto.

Septiembre:

-Del 1 al 30: Lectura de bibliografía y armado del proyecto, asistencia a clase de consulta para el armado del proyecto.

Octubre:

Del 1 al 4: Entrega y corrección.

-5: Entrega final.

Listado de bibliografía:

- Foucault, Michel, “*La vida de los hombres infames*”. Ed. [Altamira](#). 1996.
- Abanto Quevedo, Mario Lohonel, “*Aproximaciones entre la negatividad y el agnosticismo de Zaffaroni y el funcionalismo jurídico-penal de Jakobs o la posibilidad de construir un concepto de pena dinámico y adecuado a la realidad latinoamericana*”, Universidad Nacional de Cajamarca, Cajamarca, Perú.
- Zaffaroni, Eugenio Raúl; Alagia, Alejandro; Slokar, Alejandro: “*Manual de Derecho Penal. Parte General*”. Ed. Ediar. 2005.
- Díaz Hernández, José María, “*Nuevo Derecho Penal versus Pedagogía Correccional en Dorado Montero*”, Universidad de Salamanca
- Gargarella, Roberto, “*Mano dura sobre el castigo. Autogobierno y comunidad (II)*”, Revista Jurídica de la Universidad de Palermo.

Listado de Fuentes:

- Constitución Nacional, Art. 18.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, Art. 3, Art. 12

Listado de páginas Web:

- http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=454
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Prisi%C3%B3n>
- <http://www.penitenciaria.mendoza.gov.ar/index.htm>
- <http://www.jus.gov.ar/areas-tematicas/estadisticas-en-materia-de-criminalidad.aspx>
- www.definición.org/resocialización.

Diarios on line:

- http://www.clarin.com/policiales/inseguridad/Gobierno-dice-primera-aumento-delito_0_341966015.html
- http://www.nacion.com/ln_ee/2009/mayo/08/opinion1957411.html
- <http://www.mendozaeconomico.com/2010/02/19/se-firmo-un-convenio-para-mejorar-la-reinsercion-social-y-laboral-de-ex-detenido/>
- <http://www.mendozaeconomico.com/2010/02/19/se-firmo-un-convenio-para-mejorar-la-reinsercion-social-y-laboral-de-ex-detenido/>

Proyecto de investigación

Título: *La burocratización del estado alemán en 1933 y su relación con el ascenso del nacional socialismo.*

Por Michelle M. Lacoste Adunka

Proyecto de investigación presentado como requisito para regularizar la materia “Historia de las Ideas Políticas y Sociales Modernas y Contemporáneas.

Mendoza
2010

Dios ayude al pueblo alemán, si aparece un Napoleón entre nosotros.

Goethe.

¿Quién es el hombre perfecto? El funcionario del Estado ¿Qué filósofo ofrece la fórmula máxima del funcionario del Estado? La de Kant: el funcionario del Estado como cosa en sí, convertido en juez del funcionario del Estado como fenómeno.

Nietzsche.

Objeto de Estudio

El objeto de estudio es la relación entre el desarrollo de la burocracia alemana y el ascenso de Hitler al poder.

Hipótesis General

El ascenso del Nacional Socialismo se ve favorecido por un marco de burocratización estatal extensa y frágil.

Hipótesis Subsidiarias:

Las explicaciones tradicionales del ascenso del nacionalsocialismo no hacen referencia a la burocracia estatal.

La estructura burocrática alemana se complejiza entre 1933 y 1945.

Objetivo General

Confrontar la categoría de “dominación carismática” planteada por Max Weber, con el ejercicio del poder llevado a cabo por Hitler y su relación con la burocracia.

Objetivos Específicos

1. Explorar el desarrollo histórico del Estado Alemán en el periodo 1871- 1933
2. Examinar la estructura burocrática del Estado alemán en 1933
3. Estudiar en documentos de la época si hay alguna referencia a cierto exceso de burocratización estatal
4. Buscar en los documentos de época apelaciones al excepcional carisma de Hitler
5. Establecer según categorías weberianas qué tipo de carisma es el de Hitler y sus implicancias teóricas formales.

Estado de la Cuestión

El surgimiento y ascenso del nazismo es un tema controvertido que ha sido abordado históricamente desde diversas corrientes explicativas.

En primer lugar, como anuncia Rosenbaum, ha tomado lugar una singular querrela acerca de la importancia relativa del papel del mismo Hitler en el proceso que significó el nazismo y el holocausto. Donde las posturas contrapuestas de la “Teoría de la Historia por Grandes Hombres” por un lado y las más recientes corrientes funcionalistas y estructuralistas “teorías de Gran Abstracción” no llegan a un acuerdo. A este respecto, se ha decidido transitar el término medio, en tanto que sin Hitler no hubiera pasado exactamente lo que pasó, pero sin las circunstancias que lo rodearon tampoco. Desde aquí se plantea la relación entre el particular carisma del Führer y la burocratización del estado alemán.

Siguiendo la línea, parafraseando a Braudel, se sostiene que hay distintos niveles de duración del proceso histórico, con causas que hicieron que el ascenso del nacional socialismo fuera primero posible, luego probable y finalmente inevitable.

Las explicaciones recientes hacen hincapié en distintos aspectos de esta realidad compleja. Hemos decidido tomar a algunos de los autores más representativos, que hacen macro explicaciones del fenómeno. Entre ellos Hobsbawn, desde la “New Left” hace hincapié en la profunda crisis económica que azotaba a la economía mundial, la cual “instaló en el poder tanto en Alemania como en Japón a las fuerzas políticas del militarismo y la extrema derecha, decididas a conseguir la ruptura del status quo mediante el enfrentamiento, si era necesario militar”. Por otro lado, Briggs y Clavin, más cercanos a la historia social, señalan que los sectores de izquierda recientemente en el poder no lograron estar a la altura de las circunstancias, frente la gran depresión económica que azotó al país. Una serie de desaciertos contribuyó a fortalecer la opción de la derecha, que de todos modos ya era más fuerte que en otras regiones.

Mientras tanto, Snyder, contemporáneo de Hitler que vaticinó su ascenso, alianza con Mussolini y el enfrentamiento con franceses y judíos en 1932, explica que “el pivote alrededor del cual giró todo el movimiento revolucionario fue Adolfo Hitler” ya que en el caos político social y económico de la posguerra logró aglutinar a los diversos sectores descontentos, prometiendo la abolición del Tratado de Versalles y la falsa culpabilidad de la Guerra, la nacionalización de las industrias, la reforma agraria, el antisemitismo, la prosperidad económica y un ejército poderoso.

Finalmente desde una perspectiva ecléctica, Pasquale Villani remarca los componentes populares y racistas del nacionalismo alemán y la agresividad de su política. El militarismo prusiano, el conservadurismo cultural, el antisemitismo y la doctrina de la “puñalada por la espalda”. Los propietarios temerosos de alteraciones territoriales, la burguesía afectada por la crisis económica, los recuerdos de la hiperinflación del 23´ y la ingobernabilidad. Elementos que confluyeron hacia un vuelco por las soluciones autoritarias. A lo que se suma el descontento con el régimen parlamentario y el sistema de partidos, coronado por una fuerte organización y propaganda que logró movilizar a las masas y generar una ola de adhesiones”

Frente al estado de la cuestión, se sostiene que la explicación multicausal es susceptible de complejizarse si se agrega la variable de la burocracia estatal y su desarrollo en Alemania.

Metodología

A partir de un análisis sistémico, que abarque el plano diacrónico, en tanto desarrollo histórico de la complejización del aparato estatal alemán desde su unificación en 1871 hasta 1945; como el sincrónico, al cotejar las diversas explicaciones que se dan al surgimiento del nazismo y su ascenso exitoso en el espacio público germano en la producción historiográfica reciente, se intentará ampliar el campo a la incidencia estructural de la burocratización del gobierno como factor significativo en el proceso histórico en cuestión.

Con tal fin, se realizará un análisis cualitativo de las fuentes, entre las que se ha seleccionado publicidad oficial del régimen nacional socialista, la obra “Mi lucha” de A. Hitler, discursos y documentos oficiales de la época, a fin de determinar la relación entre las variables “dominación carismática” y “desarrollo de la burocracia” en la Alemania de los años 30.

Índice tentativo

Introducción

Primera parte

Capítulo 1: el ascenso del nacional socialismo.

-explicaciones tradicionales (autores)

-explicaciones más recientes (autores)

Capítulo dos: la teoría de Weber. Definiciones.

Capítulo tres: el desarrollo del Estado Alemán desde 1871 a 1933

Segunda parte.

Capítulo cuatro: El carisma de Hitler y el nacional socialismo.

Capítulo cinco: La burocratización del estado alemán en 1933 y 1945

Conclusiones

Cronograma.

Agosto:

Planteamiento del tema y el proyecto

Setiembre:

Búsqueda y primera aproximación a la bibliografía y fuentes y armado final del proyecto de investigación.

Bibliografía específica

ALBAMONTE, E. y CASTILLO, C. "Un contrapunto entre Trotsky y Weber" 2000. Estrategia Internacional N° 16 Invierno. Centro de Estudios, Investigaciones y Publicaciones "León Trotsky" En: www.ceip.org.ar

RINGER, Fritz K.(1995) "El colapso de los mandarines alemanes. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana, 1890-1933." Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, S. A.

ROSENBAUM, Ron.(1998) "Explicar a Hitler, Los orígenes de su maldad" México, Siglo XXI Editores

SURIANI, Juan Martín. "Weber, Lukacs y Schumpeter: coincidencias y discrepancias" En: www.tramasintelectuales.com.ar

WEBER, Max. "Economía y sociedad" - Cap. III "Tipos de dominación" S L, Fondo de Cultura Económica de España, 1993

----- El político y el científico, Alianza Editorial, 1998

----- Sociología del Poder: Los tipos de Dominación, Alianza Editorial, 2007

-----Qué es la burocracia. Ediciones el Aleph.com 2000

Bibliografía general:

AROSTEGUI, J, BUCHRUCKER, C, Y SAVORIDO, J- "El mundo contemporáneo: historia y problemas." Barcelona, Editorial crítica 2001.

BRIGGS, A. CLAVIN, P. "Historia contemporánea de Europa. 1789-1989" España, Editorial Crítica 1990

HERNANDEZ SANDOICA, E. "Los fascismos europeos" Madrid, Editorial Itsmo, 1992

HOBBSAWN, E. "Historia del Siglo XX" España, Editorial Critica, 1995.

NIETZSCHE, F. "El ocaso de los ídolos" 1888

PAREDES, J. (coord.) Historia Contemporánea. Madrid, Editorial Atlas, 1990

SNYDER, Louis L. " El mundo en el siglo XX 1900-1950" España, Editorial Labor.

VILLANI, P. "La edad contemporánea, 1914-1945" España, Editorial Ariel, 1997

Fuentes

Documentos oficiales de la época

Discursos de Hitler

Propaganda nacional socialista

Mi lucha

5. Bibliografía

Ander-Egg, E. y Aguilar Ibáñez, M.J. (2000). Cómo elaborar un proyecto. Lumen/Humanitas, Buenos Aires (15ª Edic.)

De Miguel Díaz, M (coord) . Metodologías de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de competencias. Alianza, Madrid.

García, R. (2006). Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria. Gedisa. Barcelona.

Glazman, R. (1983). Departamentalización. En *Revista de Educación Superior*. ANUIES, N° 48, México, Disponible en línea. En el portal ANUIES, url: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/res048/info048.htm

Marsh, D. (2005). Teoría y métodos de la ciencia política. Alianza, Madrid.

Morin, E.(2007). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires.

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Seix Barral, Barcelona.

Porlán Ariza, R (2003). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. CESU-UNAM, 3° época, 92. Pensamiento Universitario, México.

Portantiero, J.C. (2005). Crisis de las Ciencias Sociales en la Argentina. Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades de Universidades Nacionales. 1° Ed. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Soria Nicastro, O.(2003). Docencia de la investigación en la universidad latinoamericana.¿Por qué esperar hasta el posgrado?. En: *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. LESU-UNAM, 3° época, 92, pensamiento universitario, México.

Short, K. et al. (1999). El aprendizaje a través de la indagación: docentes y alumnos diseñan juntos el currículo. Gedisa, Barcelona.

Wright Mill, C. (1961). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica. México.