

## CARTOGRAFÍAS DE PROBLEMÁTICAS. LOS DESAFÍOS DE MOSTRAR LA TRAMA DE UNA EXPERIENCIA

Amalia Homar  
FHAyCS-UADER- AGMER-CTERA  
[amaliahomar@gmail.com](mailto:amaliahomar@gmail.com)

Miguel Duhalde  
FHAyCS- UADER- AMSAFE-CTERA  
[miguelduhalde@ctera.org.ar](mailto:miguelduhalde@ctera.org.ar)

1

**RESUMEN:** En esta ponencia pretendemos dar cuenta de los modos en que encaramos nuestro trabajo docente en el marco de la Especialización y Maestría en Educación Secundaria. Una propuesta académica encarada por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, República Argentina. En los fundamentos de ambas carreras se menciona la preocupación por generar un ámbito de formación permanente que instale debates frente a los nuevos desafíos que la obligatoriedad de la educación secundaria en el país provoca en el marco de una concepción de educación entendida como derecho y construcción de ciudadanía.

Nos ocupamos de los fundamentos, organización, estrategias metodológicas y modos de evaluación utilizadas en el dictado del Seminario de Posgrado “Cartografías de problemáticas de escuelas secundarias”. Uno de nuestros supuestos para pensar la propuesta es que en Argentina la educación secundaria obligatoria demanda transformaciones profundas en las reconfiguraciones de sentido e intencionalidad que son necesarias trabajar y profundizar. Otro supuesto tiene que ver con los imaginarios sociales, representaciones, pre-nociones que circulan entre los trabajadores de la educación de este nivel educativo respecto de la función de la escuela y de los jóvenes y adultos que a ella asisten a los que se los visibiliza preponderantemente desde la “falta”. Por eso nuestras preocupaciones estuvieron focalizadas en problematizar el campo de la educación secundaria a partir de miradas críticas, socializar producciones que dan cuenta del estado de debate a fin de avanzar en la construcción colectiva de un mapeo o cartografía acerca de las principales problemáticas de la educación secundaria, sus contextos y prácticas educativas.

A partir de entender la complejidad de nuestro trabajo docente en tanto práctica social, política, cultural e históricamente situada apelamos a herramientas teórico-metodológicas de la investigación social y educativa, específicamente de la perspectiva de la cartografía social con el propósito de producir con los participantes –profesores de escuela secundaria en su mayoría- conocimientos acerca de las preocupaciones señaladas.

Organizamos la presentación de nuestra experiencia alrededor de los siguientes ejes:

- **La apropiación de fundamentos teóricos – epistemológicos** para poner en debate la cotidianeidad escolar, los modos de pensar la escuela secundaria, los jóvenes y la producción de conocimiento que ello implica.
- **El proceso de construcción de las cartografías** de las problemáticas de la escuela secundaria en los diferentes momentos del proceso de trabajo que propusimos.

**Los dilemas, preocupaciones y debates de los trabajadores de la educación** sobre la educación secundaria y sus problemáticas.

**PALABRAS CLAVE:** Cartografías; educación secundaria; Organización del trabajo docente.

## I. Introducción

El Seminario “Cartografías de problemáticas de escuelas secundarias” del que nos ocupamos en esta oportunidad es uno de los espacios curriculares de la Especialización y Maestría en Educación Secundaria que comenzó a dictarse en el segundo semestre de 2015 en nuestra Facultad<sup>1</sup>, institución donde la formación docente es una de las áreas en las que tiene mayor recorrido.

En los fundamentos de ambas carreras se menciona la preocupación por generar un ámbito de formación permanente que instale debates frente a los nuevos desafíos que la obligatoriedad de la educación secundaria en el país provoca, en el marco de una concepción de educación entendida como derecho y construcción de ciudadanía.

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, República Argentina.

En el diseño curricular este Seminario ha sido pensado como parte del eje metodológico, cuyo propósito es la articulación entre formación, intervención e investigación y el aporte de elementos metodológicos para la producción de conocimiento.

Las definiciones contenidas en el plan de estudio –que compartimos- interpelan nuestro trabajo y nos desafían a inscribirlo en los retos que atraviesa la formación permanente cuando pensamos el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en tensión con tradiciones, herencias, rigideces de la que da cuenta la función social de la escuela secundaria pensada desde la perspectiva de la modernidad.

Como se indica en los fundamentos de ambas carreras *“la inclusión social y educativa es un proceso complejo que nos interpela como formadores de docentes en la construcción de espacios escolares que estén caracterizados por la convivencia democrática, en los que tenemos que hacer valer la condición de sujeto de derecho”* (Resolución 396/2014 y 407/2012 CS-UADER)

Otra de las apuestas para pensar nuestra propuesta con los participantes, en su mayoría profesores de escuelas secundarias, es el trabajo colectivo como habilitación y posibilidad de generar debates frente a la heterogeneidad de prácticas socioeducativas y campos disciplinares de formación. Al decir de Nicastro (2005) “revisitar la escuela”, volver a mirarla, descubrir atajos, poniendo en valor el potencial de las experiencias que transitan estos trabajadores en la vida cotidiana escolar con los adolescentes, jóvenes y adultos como estudiantes, cuyas singularidades y pluralidades siempre pueden sorprendernos.

## II. Por qué cartografías de problemáticas

El Seminario “Cartografías de problemáticas de escuelas secundarias” nos ubica frente a un escenario complejo que necesita de un abordaje desde diversas dimensiones: socio-políticas, histórico-culturales, éticas, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias. Complejidad que también se pone en juego en las particularidades de una cultura escolar singular, de los sujetos que la constituyen y de prácticas sociales y pedagógicas. En este sentido, una de las tareas centrales es problematizar la educación secundaria, focalizando en el objeto de estudio que, en nuestro caso, es la escuela secundaria,

escenario del trabajo docente, donde se despliegan relaciones sociales, con el conocimiento y con el futuro de manera explícita.

Tomamos como referencia los aportes de Quintero (2000), Habegger, Mancilla (2006); Diez, Escudero (2012) para pensar las *cartografías* como propuesta conceptual y metodológica. Desnaturalizar la visión positivista que cargó a los mapas del sentido de objetividad ha sido una de nuestros primeros desafíos para pensar las cartografías. Compartimos definiciones de Dennis Wood (1983) cuando dice que *“La apariencia cargada de autoridad de los mapas modernos enmascara la finalidad con que son elaborados. La comprensión de las limitaciones subjetivas de los mapas es esencial para hacer un uso inteligente de la información.”*

Consideramos que la cartografía social interpela esta concepción en tanto el mapeo es definido como un proceso democrático de construcción de conocimiento a través de la transcripción de la experiencia de los lugares no nombrados, de la identificación de problemáticas objeto de preocupación de los participantes.

En tanto enfoque metodológico basado en el análisis textual, la identificación de las problemáticas a través de cartografías busca la representación de fenómenos sociales que reinscriben y estructuran una multiplicidad de perspectivas o formas de ver los fenómenos. La producción colectiva también habilita procesos de comunicación horizontal entre los participantes, quienes ponen en juego diferentes saberes para construir una imagen del territorio, identificar, divisar problemas, enunciar aspectos desconocidos.

### **III. Fundamentación de la propuesta académica**

Consideramos que la construcción de una cartografía o mapeo sobre problemáticas de la educación secundaria, poniendo énfasis en la “escuela” secundaria, se torna una práctica necesaria en la formación y el trabajo docente, ya que la misma favorece la construcción de miradas que problematizan y preguntan acerca de lo cotidiano y sobre “lo evidente”; es decir, miradas que posibilitan ir más allá de lo aparente que aparece como natural, obvio y/o estático en la realidad educativa. Permite realizar recorridos, construir sentidos, re-conocer caminos ya transitados, revisitarlos e indagar nuevos lugares.

Desde esa perspectiva, nuestro planteo central en este espacio curricular, recupera aportes de la investigación educativa en tanto praxis específica articulada y fundamentada que se produce siempre en relación a un contexto, a la que pensamos desde una perspectiva crítica y emancipatoria. Esta praxis habilita a identificar huellas, vestigios, marcas, señales o indicios, producir conjeturas.

Nuestro trabajo se focaliza en el planteo de preguntas que desnaturalicen los imaginarios y vínculos que establecemos con las escuelas secundarias y los jóvenes y con la propia formación, a fin de poner en tensión naturalizaciones construidas desde la perspectiva de la escuela secundaria moderna y generar reflexiones sobre las condiciones que atraviesa el trabajo docente.

Por eso definimos realizar el abordaje las situaciones problemáticas y los problemas atendiendo a diversas dimensiones: socio-políticas, histórico-culturales, éticas, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias; la cultura escolar de la escuela secundaria, los sujetos que la constituyen y las prácticas sociales y pedagógicas que entre ellos se construyen.

Creemos por otro lado, que definir a la escuela secundaria como objeto de estudio implica entre otras cuestiones reconocer las múltiples crisis y atravesamientos que nos inquietan, volver a mirar su transformación histórica. Poner en agenda los desafíos actuales de constituirse en espacio público democrático sustentado desde el derecho a la educación y la obligatoriedad de su tránsito, poniendo en cuestión mandatos que aún circulan en una institución diseñada para un grupo social de élite. En esos procesos de transformación se juegan conflictos de toda índole, sociales, políticos, pedagógicos, epistemológicos, desde la multiplicidad de vínculos y culturas que se establecen y circulan en los escenarios escolares.

Abordar el proceso de formación docente en educación secundaria, desde la impronta de la investigación educativa, supone pensar la reconfiguración de un sujeto trabajador de la educación desde procesos que posibiliten la ruptura con modos tradicionales de relación con el conocimiento sustentados en la reproducción mecanicista. Implica asociarse a un pensamiento epistémico que rompe la linealidad de pensarse como ejecutor de propuestas para re-posicionarse como constructor de prácticas pedagógicas y docentes y que a la vez pueda constituir a éstas en objetos de conocimiento desde una racionalidad emancipadora<sup>2</sup>. (Giroux 1992:241)

---

<sup>2</sup> «La racionalidad emancipatoria, en este contexto, está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la

Para llevar adelante nuestra propuesta de enseñanza nos planteamos como objetivos que los participantes puedan:

- Apropriarse de las herramientas teórico-metodológicas de la investigación social y educativa, específicamente de la perspectiva de la cartografía social, a los efectos de producir conocimientos acerca de la educación secundaria.
- Elaborar un estado de debate actual, un mapeo o cartografía acerca de las principales problemáticas de la educación secundaria, sus contextos y prácticas educativas
- Problematicar la realidad, construir objetos y problemas de conocimiento a partir de miradas críticas acerca de la realidad socio-educativa en la educación secundaria.
- Generar instancias de trabajo colectivo que posibiliten el estudio, intercambio y debate sobre las producciones de investigación y la realidad educativa de la educación secundaria, sus contextos y prácticas.

6

### **III. a) La apropiación de fundamentos teóricos – epistemológicos**

Para poner en cuestión la cotidianeidad escolar, los modos de pensar a la escuela secundaria, a los jóvenes y adultos en sus singularidades y pluralidades y a la producción de conocimiento, definimos abordar las perspectivas teóricas y epistemológicas sobre los modos de producción de conocimientos en el campo de las ciencias sociales y de la investigación social y educativa. Interpelar tradiciones teóricas hegemónicas y poner en debate los argumentos de aquellas que consideramos contra hegemónicas.

Para problematizar la producción de conocimiento recuperamos los planteos de Hugo Zemelman (2001) quien, frente al desfase de las teorías respecto de la realidad, plantea que la resolución no pasa justamente por la teoría, sino por la construcción de una forma epistémica de resolver el problema. “Cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido... la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades”.

---

libertad y al bienestar individual. (...) la racionalidad emancipatoria plantea su interés en la autorreflexión con acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existen relaciones no alienantes y no exploradoras» (Giroux, 1992: 241). GIROUX, H. (1992): Teoría y resistencia en educación. México, Siglo XXI

---

Los trabajos de Immanuel Wallerstein (1996), Edgardo Lander (2000), Santiago Castro Gómez (2000), entre otros pensados latinoamericanos, nos habilitan la posibilidad de realizar una mirada histórico-política-epistemológica sobre la crisis de las Ciencias Sociales en América Latina y las particularidades de los modos de producción de conocimientos.

Como sostiene Wallerstein (1996) *“las ciencias sociales se han cerrado a la comprensión de la vida social y los métodos de estudio son más bien un obstáculo para acceder a la realidad, se trata de abrir el conocimiento ante las nuevas posibilidades”*.

Desde la potencialidad de esta afirmación nos ocupamos de mostrar esta identificación que realiza de la producción de conocimiento de las ciencias sociales como una “empresa del mundo moderno” en el marco de la lucha epistemológica por el control del conocimiento al que se reconoce como objetivo, sistemático, experimental y empírico, donde la subjetividad no tiene cabida, instalando de modo hegemónico un único método de investigación. Cobran relevancia así los planteos de este autor cuando nos invita a *“impensar las ciencias sociales y no repensar las ciencias sociales”*.

Los debates que instala Lander (2000) nos permitieron avanzar en las consecuencias que para nuestros países han tenido estos modos de producción *colonial* y *euro céntrico* de las ciencias sociales y la necesidad de *“descolonización del saber”*. Traducidas las mismas en una visión universal de la historia, la naturalización de la superioridad y validez de los saberes occidentales, los que se han convertido en patrones para analizar las problemáticas educativas. Esta hegemonía de los modos de producción de conocimiento euro céntrico deja por fuera procesos histórico-culturales diferentes a los postulados por esta cosmovisión.

La disciplinarización de las Ciencias Sociales producto de la naturalización de las múltiples separaciones/particiones construidas del mundo de “lo real” van a tener su incidencia en los modos de organización y configuración de la escuela secundaria y la propia formación docente así como en las matrices que atraviesan el trabajo docente.

Al respecto Castro Gómez (2000) sostiene que *“el imaginario colonial”* impregnó el sistema conceptual, los modelos analíticos, funcionando como *“aparato ideológico”*. Crear la identidad del ciudadano moderno exigía como contraparte una identidad que pudiera medirse. Consideramos que sus aportes contribuyen a problematizar nuestras miradas respecto de los sujetos, porque sus argumentos muestran como la ciencia

colabora en la construcción del **Sujeto de la modernidad**: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual y la identificación de los **Excluidos**: mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes, reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y terapia por parte de la misma ley que los excluye.

Advertimos que estos criterios clasificatorios tienen hoy su impronta en las lecturas que circulan como parte de los imaginarios sociales respecto de los jóvenes y adultos de la escuela secundaria.

Por otro lado, consideramos que los aportes de la investigación cualitativa (Vasilachis, 2006) el enfoque etnográfico (Rockwell, 1987); socio-antropológico (Achilli, 2005); la sistematización de experiencias pedagógicas, documentación narrativa (Suárez, 2011) y la investigación participativa (Sirvent, 2010) nos posibilitan mostrar otra trama respecto a los modos de producción de conocimiento.

### III. b) El proceso de construcción de las cartografías

Pretendemos en este punto referir a las estrategias de trabajo que nos dimos para abordar con los participantes las problemáticas de la escuela secundaria en los diferentes momentos de las instancias de trabajo.

Los escenarios didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje los organizamos alrededor de exposiciones conceptuales, espacios de producción grupal, tutorías y espacios interactivos, actividades de lecturas, análisis y producciones en las que cada uno dialoga con los objetos de conocimiento, sus fundamentos y sus dudas, producciones individuales y grupales, escrituras de avances y devoluciones. Fijamos como trabajo final la elaboración de una cartografía social (memoria descriptiva y mapeo-gráfico) y su respectiva fundamentación donde se recuperan categorías centrales trabajadas en el Seminario.

Como mencionábamos anteriormente generar un espacio de construcción de las cartografías de problemáticas tiene que ver con reconocer procesos de democratización y construcción colectiva, lo que supone ubicar a los actores como constructores de conocimiento. Reconocer la multiplicidad y la pluralidad de voces también exige apostar a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el



mundo (Lander, 2000) así como reconocer el carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento.

Por eso una de las tareas centrales que nos planteamos como dinámica fue problematizar la educación secundaria, focalizándonos en el objeto de estudio -escuela secundaria-, escenario del trabajo docente, campo de disputas y configuración de relaciones que se tejen en virtud de las posiciones sociales que los distintos agentes ocupan (Bourdieu y Wacquant, 2005:124)

Asimismo, como dice Bruner (2010) lo que percibimos está guiado, conducido por nuestras hipótesis acerca de lo que esperamos. Por eso para iniciar el proceso de desnaturalización y reconocimiento de los imaginarios que organizan las prácticas institucionales, pedagógicas y didácticas presentes en las escuelas y las características de los sujetos que habitan sus aulas solicitamos a los cursantes planteen preguntas o dudas, expectativas respecto de los propósitos y sentidos del Seminario, elaboren una respuesta sobre lo que consideran son las “cartografías y elijan una metáfora para identificar “problemáticas de escuela secundaria”.

Pensamos la metáfora como la posibilidad de traducir una situación conocida o insuficientemente conocida a otra más abstracta, simbólica que traduce la complejidad del entramado social.

(...) el uso de la metáfora es considerado como un signo de imprecisión. Sin embargo, para hacer público lo inefable, nada es más preciso que el uso artístico del lenguaje. La precisión metafórica es el vehículo central para revelar los aspectos cualitativos de la vida. (Eisner, 1998)

Es interesante señalar que entre las metáforas enunciadas los participantes refieren las problemáticas de la escuela secundaria como “*matrices...*”; “*contradicciones entre el ser y el deber ser*”; “*ensalada*”; “*espacio contradictorio*”; “*llanto colectivo*”; “*geiser*”; “*caos*”; “*rompecabezas*”. Estos modos de expresar la representación de los problemas dan cuenta de una tarea selectiva, de un “filtrado” de la información percibida (Temporetti, Bruner, 2010) donde se ponen en juego imaginarios sociales y prejuicios que construyen subjetividades. Las mismas forman parte del campo de significaciones con el que abordamos los objetos que queremos nombrar.

Las explicaciones/respuestas de cada participante nos instalaron permanentes retos en el abordaje de nuestro trabajo, intentando durante todo el proceso poner en tensión

categorías teóricas desarrolladas en el Seminario con los discursos, comentarios y reflexiones de los cursantes.

Nuestro desafío estuvo atravesado por la preocupación de generar estrategias de enseñanza para problematizar prácticas discursivas y no discursivas en un “esfuerzo de elucidación” (Anzaldúa Arce, 2009), generar modos de interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido. Como señala este autor atrevemos a “*pensar de otro modo* lo “que se sabe” y quebrar de esta manera los “*sentidos comunes*”: sociales, disciplinarios o teóricos, para ir construyendo un campo problemático...” (Anzaldúa Arce, 2009; 223)

El trabajo de análisis y reflexión sobre investigaciones fue otro modo de acercar a los cursantes a la construcción de un campo problemático, a diferentes objetos de estudio y debates en educación y escuela secundaria. El qué, para qué, por qué y cómo del conocimiento acumulado -en las producciones de los investigadores- así como las vacancias, las perspectivas epistemológicas desde donde son abordadas, los distintos procesos y procedimientos que hacen al “oficio” de investigar, habilitaron el encuentro de los cursantes con otras miradas y perspectivas críticas respecto de los objetos antes mencionados.

Consideramos que la incorporación de diferentes recursos como objetos de reflexión nos ayudó a poner en tensión valoraciones, prejuicios, prenociones. Entre ellas destacamos el trabajo de análisis que realizaron a partir del documental “Elogio de la incomodidad. La experiencia de la escuela de reingreso de Barracas (Disponible en “Mediateca pedagógica de CTERA”), “el relato de la experiencia de una docente” así como la recuperación de aportes de diferentes investigaciones sobre temáticas de interés.

La identificación que cada grupo realizó de una problemática, la vinculación que establecieron con categorías teóricas –pensadas como instrumentos de interrogación-, la revisión de antecedentes y la puesta en común de las producciones fueron marcando el camino de construcción colectiva de las cartografías de problemáticas de la escuela secundaria. Posibilitaron poner en debate los modos de nombrarlas, retomar aportes de diferentes autores trabajados desde la dimensión epistemológica para instalar nuevas preguntas y avanzar en sus escrituras.

Con relación a las producciones escritas que los participantes fueron elaborando entre encuentro y encuentro, nos propusimos realizar devoluciones que se transformen en avances del proceso de aprendizaje, por ello marcamos vacancias en las que tenían que seguir avanzando, identificamos prenociones, prejuicios, incoherencias respecto de la perspectiva teórica desde donde nos posicionamos e incorporamos nuevas preguntas.

La construcción de problemas como proceso colectivo se vio enriquecido por la procedencia de los participantes de diferentes disciplinas lo que les permitió poner en tensión diversidad de miradas.

Creemos que el proceso de trabajo que nos dimos a lo largo del Seminario permitió la elaboración de un trabajo de mapeo o cartografía temática sobre problemáticas de la educación secundaria en el que pudieron explicitar y fundamentar tanto la representación que realizaron como los fundamentos epistemológicos en que la sostienen.

### **III. c) Los dilemas, preocupaciones y debates de los trabajadores de la educación**

En los modos de enunciar las problemáticas de la escuela secundaria los trabajadores de la educación participantes de este Seminario dan cuenta de diferentes supuestos.

Algunos de ellos se inscriben en preocupaciones respecto de lo que la escuela secundaria debería estar ofreciendo y las identifican como ausencias: *el ejercicio de la democracia, la corporeidad en las prácticas pedagógicas, la construcción del conocimiento solidario en la escuela secundaria.*

Otras se traducen en enunciados interrogativos que ya contienen respuestas y valoraciones negativas de los jóvenes: *¿Existe alguna vinculación entre las “prácticas docentes” fragmentadas y el “desinterés” de los jóvenes por “permanecer” en la escuela?* Algunas se expresan en temáticas que ubican a los jóvenes como responsables de lo que pareciera no poseen: *“Interés y motivación... para la concreción de proyectos de vida”* en contraposición de aquellas que interrogan a la escuela: *“Qué espacios habilita la escuela para escuchar/ interpelar/ dialogar con los jóvenes”* o hablan de *“Crisis de sentido de la escuela secundaria”* en un grado de generalidad que se torno impreciso.

Otro grupo de preocupaciones se focalizan en aspectos vinculados a sus prácticas como *“Formas de intervención, identificación de supuestos, axiomas, categorías, para repensar nuestras prácticas”*, modalidades educativas, *“Las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de jóvenes y adultos”*, a los que incorporan una metáfora en su enunciado: *“Lo que duele es la igualdad. Elucidar los componentes de la matriz selectiva que constituyen a la escuela secundaria”*.

A las miradas naturalizadas también las transformamos en objeto de interrogación durante los encuentros. Se trata de expresiones tales como *“los pibes que no saben para que van a la escuela”*; *Las familias que no tienen claro para qué los mandan*; *“Los estudiantes que no se habilitan a dar una opinión; no hablan con el compañero en trabajo en grupo. “Nadie quiere hablar”. No saben desarrollar un tema, explicarlo”*. Poner en debate estas afirmaciones con la intención de quebrar los “sentidos comunes”, poner preguntas acerca de los modos de nombrar teóricamente los fenómenos, retomar la categoría “invención del otro” (Castro Gómez, 2000) habilitaron la posibilidad de algunas rupturas epistemológicas al decir de Bachelard (1984).

Otro aspecto interesante tiene que ver con las preocupaciones que expusieron en cuyos discursos van instalándose otros modos de nombrar. Entre ellas, *“como desnaturalizar en lo cotidiano referencias permanentes que circulan en la escuela respecto de los jóvenes a quiénes se les atribuye “falta de interés- desmotivación”*; *“La matriz selectiva es la que expulsa a los jóvenes de la escuela”*; *“La tensión entre hablar de trayectorias socio- educativas y las prácticas docentes e institucionales”*.

#### **IV. Conclusiones**

Nuestra preocupación ha estado puesta en intentar mostrar la trama que fuimos tejiendo en este espacio curricular de especialización y maestría en Educación Secundaria, en el contexto de una institución de educación universitaria que se ocupa y preocupa de los dilemas que otros trabajadores enfrentan en la vida cotidiana escolar.

Uno de los focos permanentes de nuestro trabajo ha sido intentar leer la lógica de los sujetos, sus interpretaciones y lenguajes, indagar acerca de las significaciones que les asignan a las situaciones, actividades, fenómenos u objetos que analizan. Poner a disposición teorías, conceptos, categorías como herramientas que nos permiten pensar y

reflexionar, es decir, *elucidar*. Poner en cuestión las matrices de formación que nos atraviesan desde la disciplinarización y fragmentación del conocimiento.

Creemos que trabajar alrededor de la construcción de “cartografías de problemas” como una propuesta conceptual y metodológica habilita abordar la complejidad del campo desde miradas críticas, que logran interrogarse, poner tensiones, abrir debates, y avanzar en la construcción colectiva de un mapeo o cartografía acerca de las principales problemáticas de la educación secundaria, sus contextos y prácticas educativas.

13

## V. Bibliografía

**Achilli, E** (2005) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editores. . Rosario. Argentina

**Anzaldúa Arce, Raúl Enrique** (2009). *La teoría como elucidación*. Tramas 32. UAM-X- México

**Bachelard, Gastón** (1984): *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires, Siglo XXI.

**Bourdieu, P y Wacquant, L** (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por Ariel Dilon. Siglo XXI Editores. Argentina.

**Bruner, J** (2010). *Que debe estudiar la Psicología*. Revista Psyberia Año 2 N°4 Rosario. Argentina.

**Castro-Gómez, S** (2000): *Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”*. En LANDER, Edgardo: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Páginas 146 a 161. Editor: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO.  
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/castro.rtf>

**De Sousa Santos, Boaventura** (2010): *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Capítulo 1. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO; Prometeo Libros. (Perspectivas). ISBN 978-987-1543-44-1

**Eisner E.** (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona, Paidós

**Habegger S, Mancila I** (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contra-hegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Disponible en:

<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Cartografia%20PPGG%202015/TEXTO%2027.pdf>

**Lander, Edgardo** (2001): *Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo*. Revista de Sociología (Santiago). En: [biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/marxis/P1C5Lander.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/marxis/P1C5Lander.pdf)

**Quintero S** (2000) *Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía*. En: Escolar Cora (2000) (Comp.) *Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales*. Eudeba. Buenos Aires. Argentina

**Rockwell Elsie** (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I P N. México.

**Sirvent, M.T.** (2010) *La investigación acción participativa y la animación socio-cultural. Su papel en la participación ciudadana*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires, Consejo de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Argentina

**Suárez, D.** (2011) *Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de investigación – formación- acción*. Dossier Revista del IICE N° 30. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Argentina

**Temporetti F. Bruner J.** (2010) *La psicología en construcción y una pedagogía también*. Revista Psyberia Año 2 N° 3. Rosario. Argentina.

**Vasilachis de Gialdino I** (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial Barcelona. España

**Vázquez S A.** -coord.- (2013): *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Ediciones CTERA, Editorial Stella, La Crujía, Buenos Aires. Argentina

**Zemelman H** (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. paper*.