



DOCTORADO en Educación

UCC • Facultad de Educación

Título: Las prácticas escolares en contextos de aplicación de sistemas de calidad. Un estudio interpretativo en el Instituto Jesuita Sagrada Familia y Padre Sebastián Raggie de la Ciudad de Córdoba

Autora: Liliana Catalina Peccoud

Director: Renato Operti

Codirectora: Leticia Luque

Línea de investigación en la que se ubica: Instituciones educativas y procesos de innovación

Correo electrónico: cpeccoud@gmail.com

Esta investigación se inscribe en el Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, en ella se analizan las prácticas escolares durante el proceso de implementación del Sistema de Calidad en la Gestión Educativa (en adelante SCGE) desarrollado por la Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús (FLACSI). Se busca comprender las configuraciones de las prácticas escolares cuando convergen, tensionan y amalgaman con las prácticas propuestas por el sistema de calidad. Se analiza también, la condición de posibilidad de las prácticas en la emergencia del cambio educativo para una educación inclusiva, de calidad y adaptada al siglo XXI.

Para ello se considera epistemológicamente la relación teoría y práctica subyacente al conocimiento y se resignifican las teorías como un tipo de prácticas, esto es, como un hacer ordenado al conocer. Aquello que llamamos conocimiento corresponde a prácticas del conocer que involucran prácticas investigativas, prácticas de enseñanza y prácticas profesionalizantes (Guyot, 2005). Las prácticas son realidades complejas: son múltiples, multivariadas y multidireccionales (Guyot, 2005; Kemmis 2010; Valladares y Olivé, 2015) y se entraman conformando una ecología de prácticas (Kemmis, 2010) con distintos niveles de interdependencia, integración y subsunción del que emerge la realidad como experiencia social, biológica y natural.

En esta investigación las prácticas escolares se definen como prácticas del conocimiento. Son expresiones sinónimas: prácticas escolares, prácticas institucionales, prácticas educativas y prácticas del conocimiento y refieren a las prácticas articuladas en torno al sentido pedagógico que acontece en la escuela. En las prácticas se integran de manera holística tanto sujetos, objetos, seres vivos y el medio o lugar, como las acciones estructuradas que “involucran intenciones, propósitos, fines, proyectos, tareas, representaciones, creencias, valores, normas, reglas, juicios de valor y emociones” (Valladares y Olive, 2015, p. 27).

A continuación, se definen los principales conceptos nodales en los que se articula esta investigación, dependientes a su vez, del concepto de prácticas educativas que se acaba de precisar.

Para el concepto de configuraciones se recurre al sentido otorgado por Alonso (2011) en su investigación, refieren a la conformación situada y única en la que están dispuestas las prácticas escolares, en un determinado momento y circunstancia (en nuestro caso, la implementación del sistema de calidad).

El concepto de “actores educativos o institucionales” considerado en este estudio se acerca al uso del concepto “educadores” presente en el SCGE. Y refiere a los sujetos cuyas prácticas se configuran a partir del sentido pedagógico que atraviesa a la escuela. Son actores educativos: padres, estudiantes, docentes, directivos, ordenanzas, bibliotecario, equipos especiales.

Se define a la institución escuela desde la noción de escuela posible, lo que permite comprenderla como una realidad única, situada e idiosincrática, “con capacidad de evolucionar y resignificarse,

siempre en proceso hacia la mejora continua en contexto” (Barrionuevo, Ferreyra y Vidales, 2016, p.27). La escuela posible permite pensar al SCGE como un dispositivo de calidad que atraviesa lo institucional como “un tipo de evaluación institucional, formativa y participativa de la calidad educativa” (Ferreyra, 2017, p. 65), que brinda evidencias confiables para la toma de decisiones, construidas colectivamente.

Asimismo, para conceptualizar al SCGE se recurre a la noción de dispositivo entendido como “un conjunto de praxis, de saberes, de medidas y de instituciones cuya meta es gestionar, gobernar, controlar y orientar (...) los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres” (Agambem, 2011, p. 252). Ello posibilita comprender la tensión que introduce el dispositivo de calidad a medida que se implementa en la escuela, incorporando nuevas prácticas que impactan y producen cambios en la trama institucional, cuyas configuraciones se buscan conocer.

En cuanto a la noción de calidad educativa se asume una definición comprensiva que la entiende como multidimensional y contextual, multideterminada y dinámica (Rodríguez Arocho, 2010 p. 20); supone el desafío cognitivo de “construcción de parámetros para reconocer los cambios e innovaciones” (Aguerrondo, 2002, p.18) acordes con las metas de inclusión y equidad para todos y todas, que permitan un desarrollo sustentable para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2005) y que acuerden con las formas de creación y gestión del conocimiento colectivo (Gairín, 2009 p. 621) requeridos en la sociedad de la información.

En línea con estos aspectos, el SCGE gestiona el conocimiento de manera colectiva y se traduce a “cambios sustanciales o innovaciones” de las que habla Aguerrondo (2002 p. 28), pues tiene la característica de retroalimentarse en cada implementación, ya que abreva en la singularidad y diversidad de cada institución. Respeta y asume todas las miradas institucionales, no impone el modelo a la escuela, la cual se autoevalúa según sus propios resultados, de manera rigurosa, colectiva y en red.

En línea con las características de las prácticas, concebidas como realidades complejas, se asume el enfoque epistemológico de las Teorías de la Complejidad descrito por Morín como bio-antropo-sociológico, en el que el nivel físico, viviente y social (Duvan Marín Gallego, 2017, p. 27) se articula e integra de manera holística, haciendo al conocimiento “biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social e histórico” (Morín, 1998, p. 27, citado por Duvan Marín Gallego, 2017, p. 162). La realidad no es, por tanto, dicotómica, lineal ni dialéctica, es todo a la vez, donde el mundo, las cosas, los otros y el propio sujeto, conforman un todo integrado en permanente cambio y reacomodación (Morín, 1999), donde no es posible separar las teorías de las prácticas.

De este modo la investigación se inscribe en un diseño cualitativo de tipo interpretativo en tanto se buscan comprender las prácticas y sus configuraciones, para lo cual se requiere una multiplicidad de

“miradas” y de acercamientos complementarios, siempre incompletos, sin los cuales “quedarían ininteligible” (Adoirno, 1991, p. 3).

Siguiendo a Stake (2010) se implementó un estudio de caso como abordaje metodológico del diseño de investigación, ya que permite ordenar la mirada al objeto de estudio. Entre los aspectos que evidencian el carácter de unicidad y de “revelador” de este caso de estudio (Yin, 1993, citado en Marradi y otros, 2007, p. 217) se destacan los siguientes:

- Se trata de la única escuela jesuita de la Provincia de Córdoba.
- En ella se implementa el Sistema de Calidad en la Gestión Educativa de FLACSI.
- En esta institución el SCGE aplica de manera integral a los tres niveles educativos.

Para la investigación se construyeron categorías previas al trabajo de campo (Cisterna, 2005) que corresponden a la arquitectura de prácticas de Kemmis (2010) redefinidas sobre la base de la noción de actores educativos usado en el estudio. Dichas categorías se asumen con carácter provisorio, se entiende que en el campo no se encuentran en estado puro y tienen el fin de ordenar la mirada sobre las prácticas educativas que pueden hallarse en una institución escolar, a saber:

- Prácticas investigativas: se utilizó la denominación de Kemmis y de Guyot.
- Prácticas de innovación pedagógica: con base en la definición de creatividad manifiesta en los documentos de UNESCO (Elisondo, 2015) y asociadas a la modificación de las formas del trabajo escolar y la apertura del espacio áulico (Garay, 2010).
- Prácticas de inclusión: se retoma la definición de López (2016) y se aplican a todos los actores escolares.
- Prácticas de liderazgo pedagógico: se extiende a todos los actores educativos la definición de Aguerro y Vezub (2011).
- Prácticas de relacionamiento y gestión institucional: para las que se toma la denominación de Kemmis (2010).
- Prácticas de autogestión y aprendizaje colectivo: de carácter cooperativo y solidario propuestas por Castoriadis (1982) y analizadas por Heras y Milano (2015) en su investigación.

Entre los instrumentos de recolección de datos se usan observación, entrevista en profundidad y análisis documental compatibles con el estudio de casos (Stake (2010) y con el concepto de ecologías de prácticas de Kemmis (2010), pues son métodos que permiten focalizar en los decires, los haceres y los relacionamientos, observados y/o referidos por los entrevistados o los documentos, a partir de los cuales dar cuenta de los cambios en las configuraciones de las prácticas escolares con la implementación del SCGE.

La entrevista en profundidad se entiende como una relación social, en la que se opera una coconstrucción de sentidos entre entrevistador y entrevistado (Guber, 2011). Las entrevistas a colegas

se asumen con el giro sugerido por Fairchild planteando la entrevista como una “conversación de naturaleza profesional” (citado en Yuni y Urbano, 2004, p.59).

El análisis e interpretación de datos se considera un proceso que se inicia con la misma investigación, consiste en una “reducción de datos brutos” con el fin de transformarlos gradualmente en hipótesis de trabajo (Yuni y Urbano, 2003, p. 253), para el que se hará uso del sistema de codificación abierta (Yuni y Urbano, 2003, Flick, 2007) que expresa “los datos y fenómenos en forma de conceptos” y es compatible con la existencia de códigos construidos (como la arquitectura de prácticas) y de código in vivo (surgidos de los datos), los cuales pueden corresponder a códigos descriptivos, explicativos-interpretativos y patrón. A su vez, se sigue la sugerencia de Stake de evitar un número muy grande de codificaciones para no tornar complejo el análisis (2010).

Por último, en el proceso de avance de esta investigación se pudo fundamentar epistemológicamente el concepto de inclusión a partir del concepto de complejidad de las prácticas, que se justifica en la noción de semejanza y no en el de identidad de las prácticas, las que son por naturaleza complejas, múltiples, mutidireccionadas y multivariadas. El replanteo de la relación teoría y práctica pone a la luz la referencia colectiva y ética en los usos de los conocimientos. Ello posibilita anticipar en las prácticas escolares una vía de acceso privilegiado al conocimiento educativo.

Asimismo, se espera contribuir a la reflexión crítica sobre las posibilidades y resultados de implementaciones de dispositivos educativos acordes a una calidad comprensiva que dé cuenta del cambio educativo requerido para el nuevo milenio.

Referencias bibliográficas

- Agambem, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, año 26, número 73, pp. 249- 264 mayo-agosto
- Adoirno, J. (1991) El análisis multirreferencial. *En Sciences de l'éducation, sciences majeures. actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*.1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Colección Recherches et Sciences de l'éducation, pp. 173-181.
- Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro*. Buenos Aires: Papers editores.
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad. La gestión de las reformas educativas. (F. C. Chagas, Ed.) *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153). Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/198053142910>
- Aguerrondo, I., & Vezub, L. (2011). Las instituciones terciarias de formación docente en Argentina. Condiciones institucionales para el liderazgo pedagógico. *EDUCAR*, 47, 211-235.
- Alonso, M. (2011) El posicionamiento epistemológico, metodológico y encuadre teórico de una investigación en curso *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 2 – Nº2 – (1-51) ISSN 1853 – 1393 Resistencia – Chaco – Argentina
- Barrionuevo, M., Ferreyra, H., y Vidales, N. (2016). Una Escuela Posible... En: *Reflexión sobre la calidad de la educación secundaria argentina: la escuela posible como horizonte de expectativas I*, Córdoba: EDUCC-Editorial de la UCC, Buenos Aires: UNICEF
- Castoriadis, C. (1982) *De la ecología a la autonomía*, Barcelona: Mascarón, D.L
- Cisterna, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1) 61–71.
- Duván Marín Gallego, J. (2018). *Investigar en Educación y Pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos*. Bogotá: Magisterio
- Elisondo, R. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Actualidades Educativas en Educación*. 15 (3) pp. 1-23
- Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (2011) Documento de Trabajo: “Educación Ignaciana: Una Propuesta de Calidad para América Latina”, Lima, FLACSI
- Ferreyra, H. (2017) Una escuela secundaria posible. *Revista Educación y Desarrollo Social*. 11 (2). 55-69.
- Flick, U. (2007) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial Morata
- Garay, L. (2010). El silencio de la pedagogía en las aulas. Conferencia. *Diálogos Pedagógicos*. Año VIII, Nº 15, abril. P. 149-169

- Gairín Sallan, J., & Moreno, J. L. (2009). *Revista de Ciencias Sociales (RCS)* Vol. XV, N°4. Obtenido de Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28012285005.pdf>
- Guber, R. (2011), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Disponible en: <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Legasa
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas de conocimiento. En: Ciencia, Docencia y Tecnología, UNER, N° 30, Año XVI.
- Heras, A. (2015) Comprender el aprendizaje colectivo de carácter cooperativo-solidario. Sus pedagogías y dispositivos específicos (PICT043) Disponible en: <https://www.aacademica.org/aprendizajecolectivo>
- Kemmis, S. (2010), "Research for Praxis: Knowing doing", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 18, num. 1, pp. 9-27.
- López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 35-52. DOI: 10.5944/reec.27.2016.15034
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: Santillana/UNESCO.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J., (2012) *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Cengage Learning Argentina.
- Rodríguez-Arocho, W. (2011) El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural, VL10, *Actualidades Investigativas en Educación*
- Romero, C. G. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, 28(3). Recuperado de <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=4220>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). Educación para Todos: El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. París: Ediciones UNESCO. Disponible en: www.unesco.org/education
- Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*, 39(158), 186-203.
- Valladares, L y Olive. L (2015), ¿Que son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad, *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 10, número 19, pp. 61-101

Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docentes. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, vol.6, n.1, enero-junio, Montevideo (Uruguay), 95-121.

Yuni y Urbano (2003) *Técnicas para Investigar y Formular Proyectos de Investigación Volumen II* Córdoba Ed. Brujas (p. 59).

La presente ficha fue elaborada en el marco del espacio curricular: **Producción y Comunicación del Conocimiento I, II y III.**

Diseño: Lic. Mariana Mugna.