

Experiencias de trabajo docente en una propuesta de universo situacional participativo.

Daniel Daza y Alejandra Chaher.

Cita:

Daniel Daza y Alejandra Chaher (2019). *Experiencias de trabajo docente en una propuesta de universo situacional participativo. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/525>

Título de la ponencia: **Pedagogía Situada y Proyectos de Acción en la EST-UNSAM**

Nombre y Apellido Autor/es: **Daniel Daza y el equipo docente de Proyectos.**

Eje Temático 5: “Estado y Políticas Públicas”

MESA 89: Identidades y trabajo docente en escuelas secundarias con formatos alternativos

Institución de pertenencia: **Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de San Martín.**

E-mail: **ddaza@unsam.edu.ar**

Resumen

El presente artículo se propone definir el significado y características que tienen los “Proyectos de Acción” dentro de una propuesta pedagógica situacional que interpela las identidades y el trabajo docente. Para esto toma como referencia práctica el caso del trabajo colectivo y participativo realizado en la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad Nacional de San Martín (EST-UNSAM) con algunos grupos de estudiantes y un equipo interdisciplinario de profesores/as, en el marco una propuesta curricular situada. De este modo se propone una breve comparación con otras tradiciones de trabajo con Proyectos de Acción, marcando semejanzas en las metodologías didácticas y diferencias significativas en relación a un horizonte pedagógico que propone transformaciones enmarcadas en las tradiciones de la Educación Popular, que ponen a dialogar al territorio, al aula y el curriculum institucional en clave política y participativa. Finalmente, el texto plantea interrogantes en torno a una experiencia en permanente construcción que abordan aspectos vinculados a la evaluación, las estructuras disciplinares, la participación estudiantil y la transdisciplinariedad como desafíos para los nuevos roles docentes en escuelas de contextos alta vulnerabilidad. ¹.

Palabras clave: Pedagogía Situada, Proyectos de Acción, Justicia Curricular, Evaluación, Capacidades docentes.

¹ El artículo incluirá lenguaje inclusivo en concordancia con las recomendaciones de la UNSAM para toda su producción institucional.

1- Hacia una pedagogía situada

Para entender las características del trabajo con proyectos de acción que aquí se plantean es necesario comenzar explicitando qué entendemos por una pedagogía situada en la EST- UNSAM. En este sentido, la situacionalidad de una pedagogía implica una constante reflexión sobre sus modos de enseñar y de aprender, poniendo en el centro de la propuesta educativa a los sujetos (estudiantes, familias, actores sociales, docentes, directivos, etc.) y sus contextos (sociales, culturales, políticos, económicos, etc). El pensamiento situado tiene raíces filosóficas que son críticas de enfoques universalistas generalmente occidentales, parados en posiciones dominantes y únicas de ver el mundo (Kush, R 1962; Quijano, A. 2014; Dussel, E. 2016). La situación no se refiere solo al lugar en el que se vive y se piensa, sino fundamentalmente al acto de “estar” que implica un posicionamiento político respecto del eje autonomía-dependencia en las formas de hacer y pensar. Los sujetos (docentes y estudiantes) del pensamiento situado son un “nosotros” cultural y latinoamericanamente expresado en diálogo inclusivo y diverso con otras voces del mundo.

Una pedagogía que se apoya en esta perspectiva implica reconocer que las personas construyen saberes y experiencias que incorporan a su vida como capacidades que les permiten construir y habitar sus contextos. Se toma aquí la categoría de capacidades en referencia a saberes, que se articulan con prácticas, que sean socialmente productivos, políticamente emancipadores, culturalmente inclusivos (Carlos Cullen, 2001) y ecológicamente sustentables. Estas capacidades de los estudiantes necesariamente implican capacidades docentes que puedan promoverlas. De este modo la institución escolar no es la única que “educa” por lo que la elaboración de un diseño curricular para esta pedagogía situada, exige reconocer e integrar otros conocimientos producidos más allá de las disciplinas científicas. Este movimiento implica por un lado una “presencia” de los y las docentes, que los interpela identitariamente ya que viven un compromiso educativo que vuelve porosas la paredes del aula, para avanzar en una comprensión amplia y de mutua afectación en la relación estudiante-educador-aprendizaje. Esta presencia implica construir una relación entre educador/a y educando/a basada en la reciprocidad entre seres que “están” íntegramente presentes y por lo tanto se aceptan, comunican y participan uno con otro. Por otro lado, partir del reconocimiento de la existencia de otros saberes por fuera de las disciplinas, implica explorar otras lógicas de pensamiento que complementan a las ciencias y abren nuevas posibilidades

epistemológicas y praxiológicas para quienes enseñan y aprenden. Esta postura nos lleva a revisar la posición desde la que miramos como docentes, corrernos del centro y habitar la periferia, asumir que los ojos de los dominantes no ven lo mismo que el iris de los y las oprimidas. Más allá de los replanteos identitarios, generalmente relacionados con el/la educadora popular, desde lo curricular, practicar una pedagogía situada implica reconocer que el currículum hegemónico actual expresa los intereses de los más favorecidos y oculta otras posibilidades de configuración alternativas. Por lo tanto, una pedagogía situada involucra la búsqueda de la justicia curricular en el diseño participativo de un currículum contra-hegemónico que organice los saberes de forma diferente: un diseño coherente con un marco teórico donde la estrategia educacional busque producir más igualdad e inclusión y generar junto a los estudiantes capacidades que los formarán para participar como ciudadanos/as activos/as, críticos/as, creativos/as e informados/as en un contexto local, nacional e internacional.

De este modo, el pensamiento situado posibilita relacionar y articular los planos universal, particular y singular dentro de las prácticas docentes atravesadas por tareas que ponen a los educadores a dialogar con familias, organizaciones sociales e investigaciones académicas. Sostenemos que todo pensamiento lleva la huella de la situación de la que parte, de sus preocupaciones y de sus sentidos, y al mismo tiempo es la superación de esa situación inicial porque implica tomar distancia de la misma, abriendo los horizontes de comprensión. Todo esto implica el desarrollo de capacidades docentes vinculadas más con la creatividad, la improvisación planificada, el compromiso socioeducativo y el aprendizaje transdisciplinar, entre otras posibilidades, que con la repetición de herramientas didácticas aplicadas al trabajo enciclopédico de contenidos escolarizados.

Es decir que la pedagogía situada que aquí hemos descrito brevemente es también una pedagogía de la presencia y tiene como pilares a la justicia curricular y a la transdisciplinariedad, como constitutivas de su pensamiento y prácticas educativo-sociales. Algo que como veremos a lo largo de esta ponencia, impacta fuertemente en las identidades docentes a la hora de habitar las cotidianidades escolares, fundamentalmente incorporando la idea y prácticas de un educador/a que aprende mientras enseña, que no lo hace solo sino con otros/as pares, que se preocupa por lo que ocurre más allá del aula y que incorpora al currículum saberes sobre los que muchas veces los estudiantes y sus familias dominan mejor que él o ella.

2- La experiencia curricular de la Escuela Secundaria de la UNSAM

El curriculum no es solo un documento que contiene aquello que “debe ser enseñado” como resultado de un conjunto de acuerdos y desacuerdos entre distintos actores con poder de decisión sobre la educación y generalmente también sobre la sociedad entera. El curriculum puede ser visto también como un campo de conversaciones dinámico en el que se resuelven y generan tensiones en torno a los saberes socialmente relevantes. En este sentido, la EST-UNSAM incluyó en sus diseños curriculares aprobados por el Ministerio de Educación² algunas características que dan cuenta de la intención de poner en marcha un proceso de construcción colectiva de su curriculum escolar situado y pensado para “la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes en contextos de vulnerabilidad”. Estas características se conocen al interior de la escuela como cuatro “pilares del horizonte pedagógico”, la base de un diseño curricular en permanente construcción. Ya hemos mencionado dos de esos pilares: lo situado y la presencia (que en la escuela se trabajan como pensamiento situado y pedagogía de la presencia). Resta entonces hablar sobre los otros dos: la justicia curricular y la interdisciplinariedad, verdaderas puertas de apertura hacia procesos de diálogo con distintos actores internos y externos a la institución escolar.

Entendemos por justicia curricular la posibilidad de incluir en los diseños curriculares y en los contenidos trabajados por los docentes, saberes socialmente reconocidos como valiosos, pero muchas veces invisibilizados por las disciplinas académicas. El reconocimiento de los conocimientos construidos por alumnos, familias, organizaciones sociales como valiosos para ser enseñados en contexto escolar implica una postura política democrática que habilita diálogos y discusiones horizontales más que imposiciones arbitrarias de posturas dominantes. La interdisciplinariedad permite a los educadores aprender a partir de asumir nuevos roles, otras formas de conocer, en el trabajo conjunto con profesionales de otras áreas de conocimiento distintas a la suya. En esta interdisciplinariedad los profesionales trabajan juntas, cada uno desde su disciplina, pero en la EST-UNSAM se plantea como horizonte llegar a una transdisciplinariedad, en la que se plantea el abandono momentáneo del marco de la propia disciplina para tratar de pensar y actuar con nuevas lógicas. Se busca “ponerse efectivamente en el lugar del otro” a través de una práctica. Este principio combinado con la justicia curricular implica repensar los lugares de enseñanza y aprendizaje, sus actores y los modos de conocer que cada uno desarrolla.

² Los diseños aprobados al momento de escribir este artículo son: Técnico en Industria de Procesos y Bachiller en Ciencias Naturales.

Sobre la base de estos cuatro pilares: situacionalidad, presencia, justicia curricular y interdisciplinariedad, se puso en marcha la construcción de un diseño curricular que se nutre de cada una de estas puertas de entrada a otros saberes y modos de conocer. Dentro de este proceso, el “universo situacional” es un marco referencial de saberes socialmente relevantes en un determinado contexto y momento histórico. Es construido a partir de procesos de diálogo sistematizados (visitas, entrevistas, eventos, reuniones, etc.) entre docentes, directivos, estudiantes, familias, organizaciones sociales y otros actores del territorio en el que se encuentra la institución escolar. Este universo situacional se compone de una serie de campos temáticos que sintetizan las principales preocupaciones y potencialidades expresadas a partir de las voces de los actores en diálogo con las miradas de los educadores y la institución educativa³. Dentro de estos campos temáticos se identifican capacidades generales de los estudiantes y “situaciones problemáticas” sobre las que se construyen “Proyectos de Acción”, que a su vez incorporan capacidades específicas, conceptos estructurantes de cada disciplina involucrada, contenidos y secuencias didácticas para llevar al aula.

Pero antes de profundizar en este esquema, que no solo da marco, sino que estructura el trabajo en proyectos en la EST-UNSAM, repasemos brevemente algunos de los significados más comunes asociados con esta modalidad.

3- Algunas referencias generales del trabajo por proyectos de acción

En términos generales, dentro del sistema educativo trabajar por proyectos de acción implica generar escenarios de aprendizaje en el que los alumnos son protagonistas ya que no solo se tienen en cuenta sus intereses en el armado del contenido sino también los objetivos se cumplen a partir de su activa participación tanto a nivel teórico como práctico. En una primera aproximación es necesario detenernos sobre la idea de “proyecto”. Podemos comenzar diciendo que es un plan (que establece pautas para la concreción de un resultado. Visto como una “actividad áulica” puede ser diseñado por uno o varios docentes desde su espacio disciplinar convocando a otros colegas, o bien desde una mirada que lo plantea como “un nivel de diseño curricular” puede ser propuesto desde la institución para que los profesores incluyan algún aporte, una actividad, desde sus áreas específicas (Mare y Tedesco, 2001:23).

El proyecto lleva una idea del pensamiento a la acción, que generalmente se realiza fuera del aula. Todo proyecto tiene un plan para su desarrollo que marca un camino a seguir dentro de una

³ El universo situacional fue desarrollado dentro de una propuesta de diseño curricular participativo por la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (E.P.J.A.), dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina en el año 2011.

realidad cambiante que muchas veces obliga a reformular los pasos diseñados de antemano. Pero el proyecto es algo más que una planificación o el programa de una materia. Porque en general es transversal a varias disciplinas por tratarse de un organizador concreto que es pensado desde la “acción” sobre la vida misma. Es decir que sus lógicas obedecen a situaciones que acontecen fuera de las aulas y de la misma escuela: una huerta, una documental, un mural, una feria, etc. La literatura especializada sobre el tema plantea que tanto su desarrollo como sus resultados tienen que impactar en esa realidad de la que fueron tomados para implementarse en el aula. Pero al mismo tiempo, todos los proyectos puestos en el aula no pueden evitar las referencias a los diferentes contenidos curriculares de cada plan de estudios.

Por otro lado, podemos señalar que aún en los proyectos con alto nivel de detalle en su formulación inicial, los estudiantes realizan aportes significativos a su concreción efectiva. Son en definitiva quienes “le ponen el cuerpo” y lo hacen realidad con sus acciones. Algunos acercamientos plantean la posibilidad de elegir junto con los estudiantes el proyecto de acción, a veces desde opciones brindadas por el docente y otras directamente “creando el proyecto desde cero”. No obstante en esta última forma de abordaje los docentes siempre establecen el marco en el que el proyecto habrá de enfocarse, el área disciplinar: ciencias naturales, matemática, ciencias sociales, artes, etc.

“Los cursos de acción que se seleccionan en la elaboración del proyecto están sustentados y orientados por bases teóricas que alejan los supuestos de neutralidad de las prácticas de enseñanza, en tanto siempre son guiadas por concepciones ideológicas y teóricas que las justifican y fundamentan” (Mare y Tedesco, 2001:15)

De este modo, el trabajo por Proyectos de Acción parte de una metodología didáctica de trabajo en el aula, en la que los estudiantes participan activamente, y puede llegar a constituirse en un enfoque pedagógico constituido por un complejo conjunto de teorías y prácticas educativas que interpelan los modos tradicionales de construcción, enseñanza y aprendizaje de conocimientos.

4- Los proyectos de acción situados en el Universo Situacional

Es común escuchar en los pasillos, las aulas y cualquier instancia en la que se encuentran los educadores de la EST-UNSAM, algún comentario al trabajo en “los proyectos”. Y esto ya comienza a generar preguntas sobre lo qué significa ser docente dentro de esta institución a pesar de que, por el momento, solo un pequeño equipo de profesores/as implementa dos veces a la semana en el ciclo básico esta forma de aprender y enseñar dentro del horizonte pedagógico situado en construcción.

En la escuela conviven las formas más comunes de trabajo en proyecto que describimos en el punto anterior con aquellas basadas en un currículum situado con un Universo Situacional. De este modo, existen proyectos desarrollados por uno o varios/as docentes en base a intereses diversos: convocatorias externas a la escuela (ajedrez, tecnología, informática, comunicación, etc.), iniciativas basadas en saberes de los docentes (arte, juegos, huertas, murales, etc.) o habilidades de los propios estudiantes (música, deportes, etc.). Todos estos proyectos coexisten con la propuesta enmarcada dentro de una pedagogía situada. Una forma no inhabilita la otra, por el contrario nos animamos a decir que juntas construyen una cultura de trabajo en/por proyectos dentro de la escuela, que anima al colectivo de profesores a salir de sus rutinas cotidianas casi como un espacio de autoformación.

Los Proyectos de Acción Situados son, como dijimos antes, una propuesta institucional con un nivel curricular. Esto implica que el equipo afectado en este desarrollo cuenta con el apoyo de la escuela tanto a nivel de formación, recursos y administrativo. Una compleja dinámica institucional hace posible coordinar aspectos académicos con otros de tipo grupal, logístico y laboral. De allí que el equipo encargado de llevar adelante esta concreción del horizonte pedagógico a nivel aúlico sea todavía pequeño. Todos los docentes involucrados han elegido encarar esta experiencia, que podríamos llamar “piloto”, fueron consultados antes de ser asignados al equipo de proyectos. En este punto es necesario mencionar la dificultad en encontrar docentes dispuestos/as a realizar el movimiento que lleva a incrementar y concentrar la cantidad de horas de trabajo en esta propuesta situada, que necesariamente implica plantearse preguntas sobre la propia identidad y hacer docente. Así la escuela asigna hora a reuniones de este equipo para analizar y reformular el trabajo en proyectos con situaciones problemáticas del universo situacional. A modo de ejemplo de lo que mencionamos se puede leer la siguiente reflexión de un docente en esos encuentros:

La preparación de la “materia proyectos” para los docentes implica un tiempo, energía, esfuerzo muy grande, en tanto que para empezar venimos de (...) una experiencia de trabajo en una determinada área temática y los proyectos invitan a trabajar sobre contenidos y áreas de pensamiento que desconocemos. Entonces eso implica tener que hacerte un recorrido propio para poder conocer cuáles son los contenidos, las preguntas, las formas de abordar y los escritos que existen sobre el contenido a enseñar. (...) Pero también implica por un lado ir al barrio a dominar la situación problema para conocer que el contenido del proyecto es realmente pertinente. Para después dar una base al recorte de ese contenido y después

buscar los recursos que existan para poder abordar esas temáticas. (K, docente de proyectos, 2019)

Este esfuerzo es acompañado por la institución con el apoyo del equipo académico en estas reuniones, al tiempo que desde la escuela se plantean encuentros periódicos de formación abiertos para todos el colectivo de profesores, junto al diseño de una propuesta exclusiva para que el equipo de la escuela curse su propia diplomatura semipresencial en “pedagogía situada” dentro del campus virtual de la universidad.

Todo esto lleva a afirmar que no es posible realizar este trabajo en⁴ proyectos como iniciativa solo de un/a docente, ni tampoco como propuesta surgida desde la institución. Se necesita un proceso de diálogo entre docentes, estudiantes y la propuesta curricular situada dentro del horizonte pedagógico institucional. Es decir que los proyectos de acción situados pueden ser entendidos como las “flores” de una planta en constante crecimiento, tanto en su superficie visible como en sus raíces que la sostienen y alimentan con tradiciones de educación popular, pedagogías centradas en los estudiantes e investigación acción participativas. En la EST-UNSAM durante el año 2017 se llevaron a cabo reuniones, encuentros, talleres, recorridos barriales y entrevistas en los que participaron familias, organizaciones barriales, estudiantes, docentes, directivos y académicos. El material producido fue analizado, categorizado en forma participativa y nuevamente compartido con todos/as los actores ya mencionados. A partir de este trabajo se definieron una serie de campos que comenzaron a dar forma al Universo Situacional: Escuela y Educación, Territorio y Hábitat, Experiencias, Cuerpo y Cuidado, Violencias, Culturas Juveniles y Tiempo Libre, Economía y Sustentabilidad, Género y Sexualidades, Creencias. A partir de estos campos se construyeron Situaciones Problemáticas que constituyen la base para el trabajo en proyectos de acción situados.

De este modo, la pareja de docentes que comienza a trabajar con un grupo de estudiantes sobre una situación problemática, lo hace en un espacio denominado “proyectos”, que funciona como una “materia interdisciplinaria” dentro del currículum escolar. Este equipo docente, que también integran profesores de arte que trabajan con y en todos los proyectos, tiene la posibilidad de planificar distintas acciones tendientes a concretar el aprendizaje de una serie de capacidades específicas vinculadas con la situación problemática, las capacidades generales del Universo Situacional y un proyecto de acción particular, que puede ser propuesto por los profesores o de manera participativas por los estudiantes.

⁴ Usamos el “en” en lugar del “por” para resaltar sutilmente el marco en el que los proyectos se desarrollan.

Como se puede observar, el trabajo en proyectos de acción situados implica una complejidad mayor, que aquí hemos simplificado a los efectos de su comprensión y que necesariamente involucra una pregunta por la propia identidad y el trabajo docente, a los sentidos que comúnmente se le otorga en el sistema educativo, casi siempre asociados a una didáctica que a una pedagogía más amplia como la presentada en este caso.

5- Interrogantes y desafíos docentes dentro de una experiencia en construcción

Lo relatado hasta este punto no es otra cosa que una trama con varios hilos sueltos que permiten al colectivo docente continuar tejiendo esta pedagogía situada en base a preguntas y respuestas construidas en la acción. Partiendo de la pregunta por lo que se hace en este espacio complejo que en la EST-UNSAM llamamos Proyectos de Acción Situados, surgen otra serie de interrogantes, cuyas respuestas se están construyendo permanentemente en el trabajo puesto en marcha actualmente: Muchas veces las dificultades encontradas en la implementación de los distintos aspectos didácticos y disciplinares se resuelven en base profundas motivaciones, difíciles de explicitar por los mismos/as profesores, pero que en muchos casos se vinculan con vivencias sociales y políticas. En este sentido la pertenencia a un colectivo interdisciplinario de colegas que “construye algo nuevo”, es otra motivación para sumarse a participar de una experiencia educativa en la que es posible contribuir con sus propias ideas y prácticas, no solo a nivel del aula, sino también en el plano curricular. En los pasillos de la escuela flotan muchas preguntas sobre la identidad docente que resulta imposible abordar en este espacio. Algunas de ellas son: ¿Somos educadores populares, facilitadores/as, tutores/as, orientadores/as o todo eso junto? ¿Cómo juega lo político en lo que somos y hacemos en el aula? ¿Qué capacidades docentes tenemos y cuáles necesitamos construir para hacer parte de este espacio pedagógico situado? ¿De qué manera combinamos nuestras disciplinas con los saberes de los pibes/as, sus familias y las organizaciones del territorio? ¿Cómo nos afecta la percepción que tienen los estudiantes de nuestro trabajo?

Cuando más arriba mencionamos en el trabajo “interdisciplinario” en tránsito hacia una “transdisciplinariedad” entendemos que este movimiento implica aprender algunos conceptos y prácticas estructurantes de otra disciplina distinta a aquella en la que fuimos formados. Comprender sus gramáticas requiere un esfuerzo distinto al de trabajar con un/a colega de otra disciplina intentando comprenderlo pero siempre desde la seguridad de nuestro particular modo de construir conocimiento. Los equipos de trabajo armados para el trabajo en proyectos dentro de la escuela están permanentemente buscando diálogos que habiliten traspasar las barreras de la propia

disciplina y permita reconocer nuevos modos de ver el mundo. Los proyectos al estar vinculados a las prácticas territoriales siempre desafían los saberes docentes y sus identidades porque plantean preguntas que requieren indagar en otros campos de conocimiento. Y esto habilita la subjetividad de un/a docente aprendiz, investigador. Muchas veces junto a sus estudiantes y en el mismo proceso de desarrollo del proyecto. Allí aparecen las charlas con profesionales de otras áreas (muchas veces no académicas), con colegas educadores que hace las veces de facilitadores para comprender aristas de problemáticas complejas que plantean proyectos que giran alrededor de temas tan complejos como el cuidado del cuerpo, la violencias, la economía y las sustentabilidad, entre otras.

Finalmente sin dudas otro de los principales interrogantes y desafíos para el trabajo en proyectos de acción situados es la evaluación. Les docentes buscan distintas formas de dar cuenta de los aprendizajes en el aula y sobre todo de que sus estudiantes puedan reconocerlos en sus prácticas y conocimientos.

“A veces nos alegramos cuando aparece una capacidad nueva durante una actividad y nos apuramos a marcar en alguna planilla que la estudiante logró su desarrollo, sin embargo después nos quedamos pensando en si lo que vimos se mantendrá en el tiempo o se llevará afuera del aula o podrá ser aplicada a otros contextos y conocimientos” (M, Profesor de proyectos, 2019).

En la reflexión de este docente podemos apreciar la complejidad de la evaluación de prácticas en las que los contenidos de las disciplinas escolares se encuentran mezclados junto a otros saberes igualmente importantes pero pocas veces reconocidos. En esa tensión, que les estudiantes resuelven en la práctica, este docente utiliza un registro para intentar seguir los avances en los procesos de aprendizaje de cada estudiante. No se trata solo de medir, sino más bien de visibilizar, de reconocer, de trabajar con capacidades específicas que cada proyecto busca desarrollar. De este modo las “rúbricas” de evaluación no buscan garantizar un mismo punto de llegada sino sobre todo acompañar y enriquecer la mirada sobre lo aprendido, tanto por estudiantes como también por los docentes.

Y en este punto es dónde aparece otro cambio sustancial en la identidad docente habilitado por una batería de preguntas escuchadas cientos de veces en las reuniones semanales de la EST-UNSAM: ¿Con qué herramientas habilitamos la evaluación de los propios estudiantes de sus aprendizajes? ¿Cómo comunicamos las capacidades que buscamos con cada actividad dentro de los proyectos para hacerlos participar de la evaluación? ¿No es acaso una tarea conjunta evaluar los aprendizajes alcanzados?. Al parecer el poder docente para decidir lo que se aprendió queda

opacado no solo porque el trabajo en proyectos requiere diálogos y actividades en las que los docentes acortan las asimetrías con los estudiantes, sino también porque en la propuesta de la EST-UNSAM trabajan en duplas pedagógicas y la evaluación institucional se realiza en juntas colectivas en las que participan todos y todas los educadores que trabajan con cada grupalidad.

En línea con una pedagogía de la pregunta este texto ha pretendido poner sobre la mesa los interrogantes que habitan la identidad docente interpelada por un trabajo que le exige asumir activamente el rol de aprendiz, de investigador, de enseñante, de educador popular en el marco de una pedagogía situada. Dejamos en los lectores sacar conclusiones y plantear nuevas preguntas. Quien se anime a tirar del ovillo está invitado/a a tejer con nosotres esta trama que lejos de ser nueva tiene profundas raíces dentro de un horizonte de pensamiento filosófico, educativo e incluso didáctico que retoma tradiciones situadas propias del sur del mundo.

Bibliografía

AAVV, Ministerio de Educación- Acuerdo de la Mesa Federal. Desarrollo y construcción de capacidades para la EPJA. (2009) Mimeo.

Bernstein B. (1988). Poder, Educación y Conciencia: sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE Ediciones [RAE N°4.824].

Conell, R. W. (2009). La justicia curricular. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf> U

Cullen, C. (2008) Capítulo 6: De las competencias a los saberes socialmente productivos, políticamente emancipadores y culturalmente inclusivos. En *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Dussel, Enrique (2016). *Filosofías del Sur. Descolonización y Transmodernidad*. Editorial Akal, México.

Gomes da Costa A.G (1995). *Pedagogía de la presencia*, Madrid: Ed. Losada, 1 ed.

Kush, R. (1962). *Introducción a América*. En *América Profunda*. Buenos Aires: Hachette.

Mare, María Alejandra y Tedesco, Gladys. (2001). *Proyecto: una forma de trabajo en el aula*. En *Proyectos Integrados en la EGB*. Carozzi De Rojo Mónica, compiladora. Editorial Paidós.

Portal Educ.ar (2019). *Recursos para el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Consultado en mayo 2019: <https://www.educ.ar/colecciones/11/>

Quijano, Aníbal (2014). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires : CLACSO.

Sánchez Galán J.M. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos*. Publicado en *Revista Actualidad Pedagógica*. Alternativas para cambiar el modelo tradicional de enseñanza.

Terigi, F. (2008). *Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*. En Frigerio, G. & Diker, G. (comps.), *Pensar lo común*. Buenos Aires: Del Estante.