

Revista

de **E**ducación



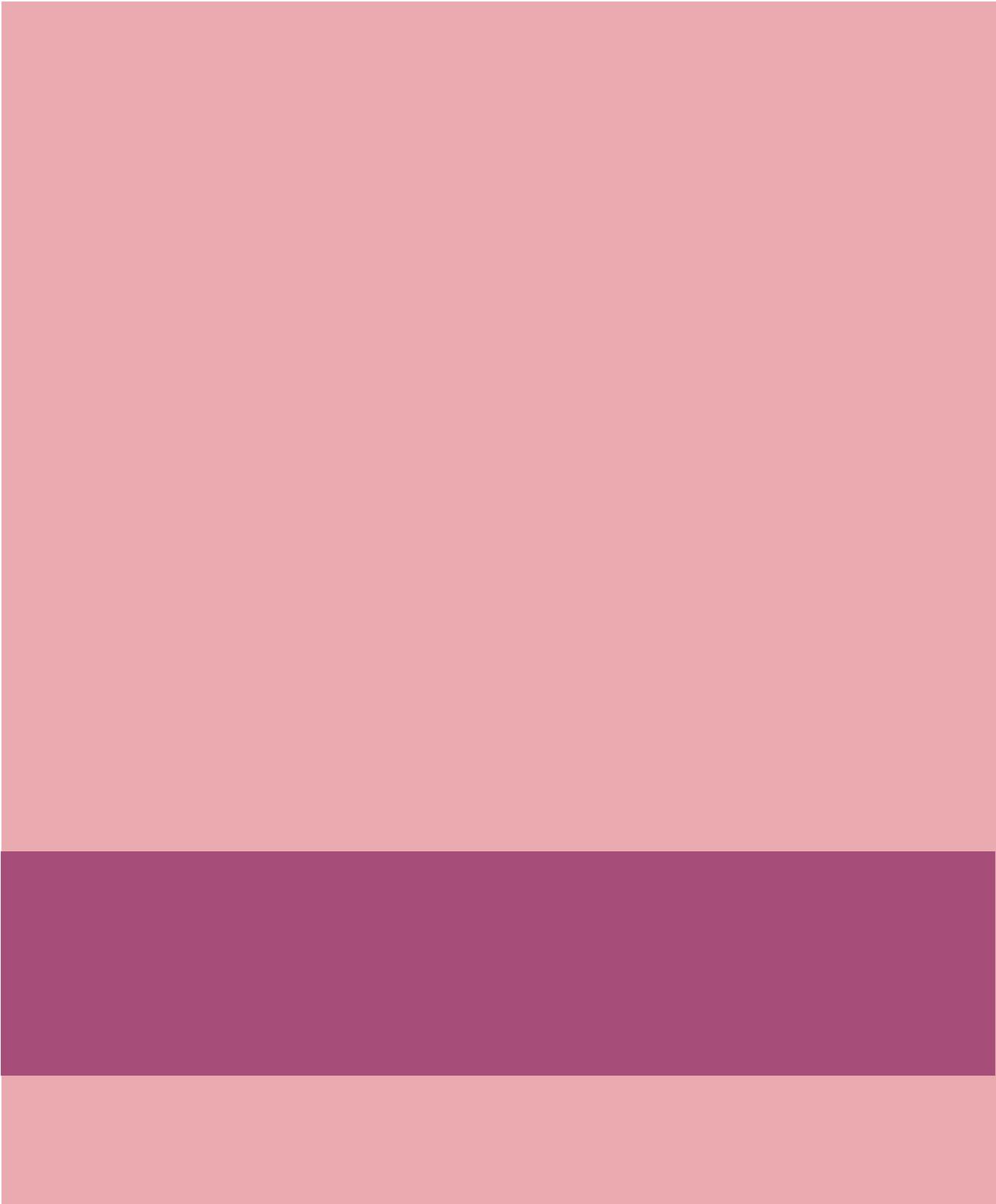
34

ISSN 1853-1318
ISSN 1853-1326 (en línea)
Año 16 - Número 34
Enero-abril 2025



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA





Revista
de **E***ducación*



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



eudem



REVISTA DE EDUCACIÓN

Facultad de Humanidades – Universidad Nacional de Mar del Plata

Grupo de Investigaciones en “Educación y Estudios Culturales”

Autoridades:

Decano: Dr Enrique Andriotti Romanin

Vicedecana: Dra. Gladys Cañueto

Secretaria Académica: Esp. Gladys Cañueto

Secretaría de Investigación y Posgrado: Dr. Luis Porta

Secretaria de Coordinación: Lic. Marcela Luca

Secretaria de Extensión y Bienestar Estudiantil: Dr. Braian Marchetti

Coordinadora Área Posgrado: Dra. María Marta Yedaide

Director del Departamento de Ciencias de la Educación: Dr. Jonathan Aguirre

AÑO XVI – N° 34

Enero - Abril 2025

ISSN 1853-1318 (Versión impresa)

ISSN 1853-1326 (Versión en línea)

Dirección:

Departamento de Ciencias de la Educación

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Funes 3350 - Nivel +6

7600 - MAR DEL PLATA - Argentina

Telefax: 54-223-4752277

Mail: reveduc@mdp.edu.ar

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación cuatrimestral, dirigida a profesores, investigadores, estudiantes y público en general. En ella se promueve la difusión de investigaciones multidisciplinares en el campo de la educación. Publica trabajos de investigación inéditos, ensayos, entrevistas y reseñas de libros, eventos y tesis. Acepta contribuciones adaptadas a las normas editoriales (según revisión del Equipo Editorial y en atención a las orientaciones publicadas) y sin otra restricción que la evaluación positiva de los referatos externos.

La REVISTA DE EDUCACIÓN ha sido incorporada a:

DOAJ
DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



La REVISTA DE EDUCACIÓN no hace necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados por los autores de los artículos.

DIRECTORA

Dra. María Marta Yedaide , Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

EQUIPO EDITORIAL

Prof. Bárbara Bequio, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. Nadia Rodríguez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Lic. Luciana S. Berengeno, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Luis Porta, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Sonia Bazán, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dra. Cristina Martínez, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Prof. María Teresa Alcalá, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Sonia Araujo, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Enrique Bambozzi, Universidad Nacional de Villa María / Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Antonio Bolívar Botfa, Universidad de Granada, España

Dra. María Borgström, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Ana Cambours de Donini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Alicia Camilloni, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Liliana Campagno, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Ana Candreva, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Susana Carena, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Ana Elvira Castañeda Castillo, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Susana Celman, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

Susana M. Cordero, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Valentín Cricco, Universidad de Morón, Argentina

Ángel Díaz Barriga, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Manuel Fernández Cruz, Universidad de Granada, España

Gustavo Fischman, Arizona State University, Estados Unidos

Enrique Gervilla Castillo, Universidad de Granada, España

Dra. Ana Graviz, Södertörn University - Estocolmo, Suecia

Dra. Violeta Guyot, Universidad Nacional de San Luis, Argentina

José Luis Jiménez Hurtado, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Argentina

Oresta López Pérez, El Colegio de San Luis, México, México

Manuel Lorenzo Delgado, Universidad de Granada, España

Carina Kaplan, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Martín-Sánchez, Universidad de Extremadura, España, España

Dr. Antonio Medina Rivilla, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

Graciela Merino, Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Mg. María Cristina Nosei, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Dra. Marta Osorio Malaver, Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia

Ángel Pérez Gómez, Universidad de Málaga, España

Dra. Mónica Eva Pini, Universidad Nacional de General San Martín, Argentina

Dra. Vilma Pruzzo, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Lázaro Rodríguez Oliva, Universidad de Buenos Aires - Instituto de investigación Cultural Juan Marinello, Cuba

María Soledad Ramírez Montoya, Tecnológico de Monterrey, México, México

Dra. Liliana Sanjurjo, Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Jesús Domingo Segovia, Universidad de Granada, España

Margarita Sgró, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

María Teresa Sirvent, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Tomás Sola Martínez, Universidad de Granada, España

Dr. Pablo Daniel Vain, Universidad Nacional de Misiones/CONICET, Argentina

Delfina Veirave, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

Silvia Vilanova, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Dr. José Yuni, Universidad Nacional de Catamarca, Argentina

DISEÑO

Lic. Rosario Belén Barniu, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

SopORTE técnico - Plataforma OJS

Prof. Luciana González, Secretaría de Investigación y Posgrado, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

• EDITORIAL

Editorial..... 9

• ENTREVISTAS

Creatividad, rigurosidad y osadía en la dimensión estética de la enseñanza. Una conversación con Isabel Molinas a propósito de Pasiones; Luis Porta

Creativity, Rigor and Daring In the Aesthetic Dimension of Teaching. A Conversation with Isabel Molinas about Pasiones; Luis Porta

Jonathan Aguirre..... 17

Sumario

*La necesidad de la pedagogía crítica en Tiempos Oscuros
The Necessity of Critical Pedagogy in Dark Times*

Henry Giroux, Traducción: Laura Proasi..... 37

• ARTÍCULOS

Devenires y enlaces en movimiento: autobiografía de una educadora

Becomings and Links in Motion: Autobiography of an Educator

Ana Laura García..... 43

Criticalidad, descolonialidad y género: modos otros de habitar la formación de docentes de inglés en la UNMdP

Criticality, Decoloniality and Gender in English Teacher Education at the State University of Mar del Plata

Silvina Pereyra, Paula González, Cintia Lersundi..... 69

Estrategias didácticas en dispositivos de articulación interniveles

Didactic Strategies in Interlevel Articulation Devices

Carolina Tarayre, Diana Isabela Lis.....

81

Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)

Expansion of the University System in Argentina. New Student Demands, New University Teaching Staff? The Case of National Universities in the Buenos Aires Suburbs (2010-2020)

Mariana Mendonça.....

121

Aportes para un enfoque interseccional en el estudio de las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo

Contributions to an Intersectional Approach in the Study of Transitions between Education and the World of Work

Nina Scopinaro, Ana Miranda.....

139

La agenda política educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019): modernización, cercanía territorial y articulación público-privado

The Educational Agenda in the Province of Buenos Aires (2015-2019): Modernization, Territorial Proximity and Public-Private Articulation

Jessica Miño Chiappino.....

161

Sumario

Didáctica, subjetividades y escolarización: experiencias narrativas en las prácticas pedagógicas en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB)

Didactics, Subjectivities and Schooling: Narrative Experiences In Pedagogical Practices at the Federal University Of Paraíba (UFPB)

Robson Guedes da Silva..... 187

Las universidades nacionales en la República Argentina y su rol en el desarrollo de la geografía como disciplina científica
National Universities in Argentine Republic and their Role in the Development of Geography as a Scientific Discipline

Dante Edin Cuadra..... 205

Un rol en construcción. Los edutubers

Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A. (2024). Edutubers. Docentes en pantallas. Tilde Editora

• **RESEÑAS libros**

Florencia Daura..... 243

• **RESEÑAS eventos**

III Encuentro Internacional de Educación: La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática

Ihan Quiroz..... 249

Sumario

• RESEÑAS tesis

Investigación narrativa, autobiográfica en educación de mujeres docentes caldereñas-salteñas en destellos descoloniales

Inocencia Gerónimo.....

255

Análisis evolutivo de algunos indicadores que inciden sobre el desarrollo de la carrera en Economía y Administración Agrarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires

Evolutionary Analysis of Some Indicators that Affect the Development in the Agricultural Economics and Administration Career. Agronomy School. Buenos Aires University

Guillermo Andrés Cavagnaro, Patricia Beatriz Lombardo.....

269

• EVENTOS

Eventos.....

291

El cierre de este año complejo, que tuvo en el centro de la escena a la educación y un nuevo embate de sesgo neoliberal, nos convocó a la puesta en marcha por su defensa. Para muchos de nosotros implicó la reedición de antiguas luchas que habíamos dado por finalizadas, o eso creímos, hace ya muchos años. La profusión de eventos que movilizaron a quienes abrazamos la educación como derecho inalienable, nos convocaron a las calles junto a la comunidad de cada rincón de nuestro país como gesto de límite, pero a la vez, de defensa. En plena crisis, reeditamos la pregunta, como nos propone Sara Amhed (2019) “hacia dónde vamos. Cuando el camino se convierte en una pregunta, nos volvemos conscientes de la posibilidad”. Es por ello que, en el gesto lector al que nos convoca este número de la Revista de Educación, abordamos cada colaboración como un modo escriturario de resistencia.

Acercarnos al abismo de la lectura nos atrae a la experiencia de inmersión en lo desconocido, y aunque muchas veces presentimos el devenir de senderos por los que transitaremos de la mano del autor. Otras tantas, esta inmersión en la polifonía de huellas difusas, nos invita a recomponer la experiencia vital, tímidamente, a partir del asombro y la osadía. La educación tiene mucho de esto y cada número de la revista que hoy nos convoca a su lectura, contiene trazos de este fluir de sentires y vivencias.

De la mano de **Jonathan Aguirre**, iniciamos este sendero con la entrevista a **Isabel Molinas** titulada **Creatividad, rigurosidad y osadía en la dimensión estética de la enseñanza. Una conversación con Isabel Molinas a propósito de Pasiones; Luis Porta**. Esta exquisita conversación, cálida e íntima, nos sumerge en las dimensiones afectivas y profesionales del vínculo entre Isabel y Luis en el marco de la publicación de un nuevo libro de la colección Pasiones en el año 2023. Pero también nos invita a profundizar en los temas que trazan gran parte del entramado profesional de Isabel y Luis, en la recuperación cuidada la emergencia biográfica de maestras memorables como Edith Litwin y Alicia Camilloni, el vínculo complejo y apasionante de las artes, la educación, la estética y la enseñanza, y la didáctica universitaria. Esta primera huella inscribe su instalación en las apasionantes coordenadas epistémicas entre las producciones realizadas a la vera del Río Paraná y las desplegadas a orillas del Mar Bonaerense.

El arrullo de las aguas paranaenses y bonaerenses deja el sendero a la traducción de **Laura Proasi** quien nos invita, de manera nunca más oportuna, a la interpelación que propone **Henry Giroux** en su texto **La necesidad de la pedagogía crítica en**

Tiempos Oscuros. Esta traducción, se convierte en inspiración y enciende el desafío por la lucha en pos de la educación pública y la educación superior frente al embate de las ideologías de derecha que buscan dismantelar, con argumentos falaces, los postulados que sostienen la educación como derecho. La lucha contra las pedagogías que oprimen anula la posibilidad de celebrar las diferencias y socavan la emergencia de nuevos modos de habitar, ser y sentir de quienes transitan la educación como gesto de resistencia y justicia social.

El primer artículo es convidado por **Ana Laura García, Devenires y enlaces en movimiento: autobiografía de una educadora.** Su investigación posdoctoral en educación, invita a la reflexión investigativa en clave autobiográfica de la mano de gestos queer y problematizaciones descoloniales. En su instalación inter-territorial donde se conjugan la Universidad, escuela, el barrio con sus componentes identitarios, surge la voz de esta educadora desde una narrativa íntima y sentida de quien habita los modos de transitar el dolor corporal y social como clave de sanación para asumir una politicidad diferente como mujeres.

Inscriben la segunda huella de este sendero lector, las autoras **Silvina Pereyra, Paula González, Cintia Lersundi** al compartir la relectura sobre la formación docente en el Profesorado en Inglés en la UNMdP. En **Criticalidad, descolonialidad y género: modos otros de habitar la formación** de docentes de inglés en la UNMdP, nos comparten modos de pensar una didáctica del inglés que toma distancia de las formas imperialistas de su enseñanza es la oportunidad para problematizar y co-construir el currículum de la didáctica específica. Desde una epistemología situada y respetuosa de la otredad, nos acercan propuestas concretas de la práctica docente en un conjunto de coordenadas teórico-políticas que abrevan en las pedagogías críticas de corte descolonial.

En torno al abordaje de una didáctica que habilite modos otros de enseñar y aprender en la universidad, **Carolina Tarayre, Diana Isabela Lis** nos acercan su artículo **Estrategias didácticas en dispositivos de articulación interniveles** donde analizan los niveles de concreción del aumento de matrícula en el nivel educativo superior y la permanencia de los estudiantes a lo largo de su trayectoria. Para las autoras, la heterogeneidad y desigualdad que habita el nivel superior afecta el grado de democratización del sistema. A partir de la sanción de la actual Ley 26206/06, la obligatoriedad de la escuela secundaria impulsó el acceso a la educación superior más allá del nivel socioeconómico, capital cultural, trayectoria educativa, entre otras

variables. Es por ello que, pensar los modos de acceso y permanencia demandan de una pedagogía que acompañe trayectorias de manera sostenida en el tiempo y logre articulaciones retroalimentadas con el nivel secundario, generando una articulación curricular y de trabajo pedagógico colaborativo. Como propuesta situada nos presentan los sentires de docentes y estudiantes que participaron en las VI Olimpíadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Por su parte, la cuarta huella es inscripta por **Mariana Mendonça** nos propone en **Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)**, una investigación que busca analizar, a partir del crecimiento de la matrícula y la planta docente reflejado en la creación de nuevas universidades nacionales situadas en el conurbano bonaerense, los cambios en los perfiles estudiantiles y docentes que habitan estos espacios educativos. Este colectivo de profesionales debe responder a las transformaciones del sistema universitario actual y, es por ello, que la autora nos comparte una investigación donde combinó fuentes cualitativas y cuantitativas, así como primarias y secundarias utilizando los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011-2013 y 2021) y los relatos de sus protagonistas.

En **Aportes para un enfoque interseccional en el estudio de las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo**, **Nina Scopinaro, Ana Miranda**, dibujan la quinta huella. En su investigación analizan los modos en que se compone la transición entre la educación y el mundo del trabajo de jóvenes mujeres, que asumieron la maternidad a edades tempranas en durante la pandemia del COVID 19 y que habitan en territorios vulnerabilizados del Gran Buenos Aires. Este trabajo recupera la primera parte de un estudio longitudinal cualitativo en el marco de un proyecto de investigación–acción que promueve la gestión de propuestas de mejora en torno a las oportunidades educativas y de trabajo en mujeres jóvenes que transitan trayectorias laborales no lineales. A partir de sus conclusiones, buscan contribuir al desarrollo, desde un enfoque interseccional que integre la experiencia de “otras juventudes” para la promoción de políticas educativas, de formación profesional y de empleo.

La sexta huella nos sitúa en el escenario educativo de la provincia de Buenos Aires con el artículo de **Jessica Miño Chiappino**. Desde un análisis crítico que revela la falta de eficiencia en la gestión de Cambiemos, la autora nos convoca a la lectura de **La agenda política educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019)**:

modernización, cercanía territorial y articulación público-privado. Más allá de la agenda política que buscó optimizar y modernizar los procedimientos de la burocracia en el ámbito de la administración escolar y el acercamiento entre lo público y lo privado como política de vinculación con el mundo del trabajo, el escaso nivel de concreción se instala como marca distintiva. Las voces de los funcionarios del Ministerio de Educación que se desempeñaron en dicha gestión, los documentos estatales y de prensa se constituyen en la fuente primaria de la investigación desarrollada.

El campo de los afectos define la séptima huella, donde nos encontramos con **Didáctica, subjetividades y escolarización: experiencias narrativas en las prácticas pedagógicas en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB).** En él, **Robson Guedes da Silva** problematiza la narrativa de los estudiantes universitarios de esta comunidad a partir de los grados de afectación que las experiencias de enseñanza y aprendizaje en su trayectoria formativa. En clave de hallazgo, recupera la incidencia de la provocación crítica sobre las prácticas pedagógicas y la formación inicial/continua del profesorado como modos de promover formas otras de composición de la subjetividad educativa.

La última huella de este sendero la compone el trabajo **Las universidades nacionales en la República Argentina y su rol en el desarrollo de la geografía como disciplina científica.** En este artículo, **Dante Edin Cuadra**, nos presenta un estudio sobre el desarrollo de la geografía como disciplina y el rol de las universidades en su expansión científica. El relevamiento de datos empíricos, cronologías correspondientes a la creación de las universidades, planes de estudio son elementos que permitieron identificar presencias y ausencias en la configuración del entramado académico de la disciplina geografía. La literatura sobre el tema aportó datos tanto del ámbito privado como público sobre la gestión del campo disciplinar en las universidades de la Argentina.

Cuatro reseñas señalizan el tramo final del presente número de la revista y, cada uno de ellos, representa un asomarnos a una diversidad de propuestas, a las que nos tiene habituados esta publicación. La primera de ellas corresponde a la publicación del libro **Un rol en construcción. Los edutubers, de Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A.** publicado por Tilde Editora, en el año 2024. La reseña nos llega de la mano de **Florencia Daura**, quien nos convoca a la lectura del texto a partir de su propia experiencia lectora, contagiando a quien la lee. **Ihan Quiroz**, con una narrativa sentida nos trae la segunda reseña, en este caso corresponde

al **III Encuentro Internacional de Educación: La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática**. Su relato de la experiencia nos permite re-habitar el encuentro recuperando los puntos sobresalientes que lo distinguen. Para finalizar, dos autoras nos presentan las reseñas de sus tesis. **Inocencia Gerónimo** nos comparte de manera generosa su trabajo: **Investigación narrativa, autobiográfica en educación de mujeres docentes caldereñas-salteñas en destellos descoloniales**. De igual modo, **Guillermo Andrés Cavagnaro, Patricia Beatriz Lombardo**, nos comparten **Análisis evolutivo de algunos indicadores que inciden sobre el desarrollo de la carrera en Economía y Administración Agrarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires**.

Agradecemos cada uno de los aportes brindados por los autores para la composición de este número y convocamos, a nuestros lectores, a iniciar el recorrido propuesto por las huellas que componen el presente número de nuestra revista. Descontamos su generosa lectura.

María Concepción Galluzzi¹

Mar del Plata, diciembre 2024

Notas

Profesora en Letras. Especialista en docencia Universitaria (UNMDP). Doctora en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación. Directora del Grupo de Investigación en Formación Docente inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). E-mail: mariacgalluzzi@gmail.com

Referencias Bibliográficas

Amhed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires.: Caja Negra.

Revista

de

E
ducación



ENTREVISTA



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Creatividad, rigurosidad y osadía en la dimensión estética de la enseñanza. Una conversación con Isabel Molinas¹ a propósito de Pasiones; Luis Porta

Creativity, Rigor and Daring In the Aesthetic Dimension of Teaching. A Conversation with Isabel Molinas about Pasiones; Luis Porta

Jonathan Aguirre²

Resumen

La conversación que entablamos con Isabel Molinas se desarrolló como parte del trabajo de campo de una investigación mayor que dio origen al libro Pasiones; Luis Porta, editado por la EUDEM en el año 2023. Si bien la conversación estuvo hilvanada por el vínculo profesional y afectivo que une a Isabel y Luis desde hace más de 15 años, pudimos recorrer, gracias a la generosidad de la entrevistada, múltiples dimensionalidades del campo de la didáctica universitaria, la emergencia biográfica de maestras memorables como Edith Litwin y Alicia Camilloni, el vínculo complejo y apasionante de las artes, la educación, la estética y la enseñanza y, finalmente las apasionantes coordenadas epistémicas entre las producciones realizadas a la vera del Río Paraná y las desplegadas a orillas del Mar Bonaerense. Creatividad, rigurosidad y osadía son cualidades que Isabel Molinas destaca de Luis Porta, pero, al mismo tiempo, son condimentos indispensables para desplegar y degustar la dimensión estética de la enseñanza.

Palabras clave: educación; enseñanza; creatividad; estética

Abstract

The conversation we had with Isabel Molinas took place as part of the fieldwork of a larger investigation that gave rise to the book *Pasiones; Luis Porta*, published by EUDEM in 2023. Although the conversation was woven by the professional and emotional bond that has united Isabel and Luis for more than 15 years, thanks to the interviewee's generosity, we were able to explore multiple dimensions of the field of university teaching, the biographical emergence of memorable teachers such as Edith Litwin and Alicia Camilloni, the complex and exciting link between the arts, education, aesthetics and teaching and, finally, the exciting epistemic coordinates between the productions made on the banks of the Paraná River and those deployed on the shores of the Buenos Aires Sea. Creativity, rigor and daring are qualities that Isabel Molinas highlights in Luis Porta, but, at the same time, they are essential ingredients to unfold and taste the aesthetic dimension of teaching.

Keywords: Education; Teaching; Creativity; Aesthetic

Fecha de recepción: 2024-09-19
Fecha de evaluación: 2024-09-22
Fecha de evaluación: 2024-10-07
Fecha de aceptación: 2024-10-15

Jonathan: - Isa pensé en una entrevista en tres capas. La primera tiene que ver con las cuestiones más biográficas, tus itinerarios vitales que luego le dan forma a tus intereses profesionales. La segunda pone la mirada en Luis Porta y será lo que transversalice la conversación y la tercera la pensamos en clave de futurabilidad en torno a las dimensiones botánicas y estéticas en el campo educativo contemporáneo.

Comenzando por la primera capa..., si viajáramos hasta aquella niña, adolescente, adulta que en algún momento de su biografía se interesó por dedicar su vida a las letras, a la literatura, a las artes... pero también a la educación y a la enseñanza, ¿qué fue aquello que encendió esa chispa? Y si no hubo una chispa, ¿qué fue ese continuo de tus búsquedas? ¿Por qué las Letras, por qué la enseñanza, por qué la didáctica, por qué las artes? Eso primero que nada para viajar un poquito en tu mundo.

Isabel:- Bueno, en el inicio de la historia hay una madre maestra normal nacional, en una ciudad del interior del interior: la ciudad de San Justo, que está localizada a 100 km. al norte de la capital de Santa Fe, sobre la Ruta Nacional N.º 11. San Justo tiene una de las primeras escuelas normales del interior de la provincia, formadora de maestros. Hay también en esa historia una vocación que tiene que ver con mi abuelo José, su papá, que era carpintero pero además era maestro de carpintería en la Escuela Técnica de San Justo. Él es el primer hijo que nace en Argentina, de una familia de italianos, y es mi mamá y es la mirada de mi mamá y sus intuiciones lo que está en el inicio. Yo no hablaba, yo tengo otro hermano, Pedro, muy grande, muy inteligente, muy talentoso y muy simpático. Entonces, durante mis primeros años de vida, él hablaba por los dos y él me cuidaba mucho. Entonces, como yo no hablaba, mi mamá estaba muy preocupada, porque además de su formación docente, sabía que se acercaba el ingreso a la escuela primaria, a la escolaridad, primero el jardín de 4 y 5. Y claro, estaba difícil, entonces, bueno, ella piensa dos estrategias. A la distancia, yo supongo que no había psicopedagogos, ni psicólogos, ni nada de eso. Ella piensa dos estrategias, la primera es, incluso antes de que yo pudiera leer y escribir sola, inscribirme en la Academia de Declamación: Alfonsina Storni, que era un espacio donde se leía literatura, sobre todo poesía y se aprendía a recitar, y había un ámbito común donde nos reuníamos quienes teníamos 6 años, 5 o 6 años y quiénes tenían 15, digamos...

Jonathan: - Claro, como nivelado por la edad

Isabel:- No, no, no... era un espacio común e íbamos intercambiando y compartiendo. Y mi maestra, Hilda, siempre nos dedicaba un tiempo en la tarde de los lunes. Esa Academia de Declamación estaba en la casa de su madre. Recuerdo que

mi primer libro de poemas fue un libro de María Hortensia Lacau, *El país de Silvia*. Muy muy bello, que me lo regaló mi mamá, y mi mamá me enseñó, ya cuando podía escribir mi nombre, a grabar ahí mi nombre. Porque eso se hacía cuando uno recibe un libro y le empezaba a pertenecer, o empezaba a formar parte de su historia. Y la otra cuestión, mi mamá maestra, pasaba muchas horas fuera de casa, entonces ella era muy consciente... después yo a posteriori, leyendo a Vygotsky entendí que tenía que ver con esa interacción dialógica y con cuáles eran los lenguajes con los cuales yo estaba en contacto, y en definitiva iba a hablar, iba a ser hablada por esos lenguajes. Como mi hermano iba a la Escuela de Bellas Artes en San Justo, una escuela municipal, mi mamá me inscribió, también a la misma edad, en un espacio que se llamaba *El Semillero*, que era un espacio donde íbamos y pintábamos y dibujábamos, jugábamos, nos trepábamos a los árboles... y donde a mí me querían mucho, y me cuidaban, porque sabían cuál era la situación de mi mamá. Entonces, en el inicio de esta historia está el contacto con la literatura, con lo mejor de la literatura, porque ahí está Hilda, y el contacto con las artes visuales. Primero con una maestra que se llama Gloria, pero que yo le decía Godoia, porque en el camino se cruza la lectura de *Mi planta de naranja lima* de José Mauro de Vasconcelos, y había un personaje muy bondadoso que era Godoia... y es un texto muy triste, pero bueno, ahí está también... y todavía recuerdo el encaje que se formaba en el piso con la sombra de las hojas de la enredadera.

Jonathan: - Qué lindo

Isabel:- Eso todavía tiene... Tiene... Me percude los ojos. Y bueno, pasé muchos años en los dos lugares, o sea, toda la primaria y toda la secundaria, me animaría a decir. Claro, eso me permitió aprender una oralidad secundaria que hacía que yo me sintiera más cómoda para comunicarme. Me animaría a decir que de a poquito fui dejando de ser una muda (risas) que era el calificativo que a veces aparecía... y bueno, y eso mejoró mi escolaridad también. Eso la potenció, hizo que yo buscara, buscara otras lecturas, buscara otros textos. Me empecé a interesar por la historia del arte, además de la producción artística. Y en esta historia hay otro maestro entrañable que es Hugo Viñuela. Hugo Viñuela es uno de los profes de la escuela de arte y fue mi profe en la secundaria. Yo soy Bachiller con orientación docente, o sea tuvimos muchos años de plástica, él fue el que entendía que había que salir de la ciudad, que además de tener una escuela de arte, había que poder ver un museo, había que poder tomar contacto con una ciudad con otras dimensiones. Y fue el primero que me llevó a un museo, que fue el Museo Provincial, el *Rosa Galisteo*, donde yo por primera vez vi un óleo. Aprendí, porque en mi escuela trabajábamos con otros materiales, y quizás no fue la primera vez que vi un óleo, pero sí un óleo de esas

dimensiones (mucho ruido ambiente se pierde una frase) Y bueno, Hugo todos los años volvía a hacer el viaje y quedaban un par de lugares y él me distinguía llevándome, porque sabía que yo lo disfrutaba y porque en San Justo no había museos, no había librerías. Había biblioteca, te prestaban los libros y después los tenías que devolver, algún libro podíamos comprar... Yo soy de la década del 60, un momento en el cual se inscribe en el campo literario, la literatura infantil, pero también una época en la cual los juguetes cambian y empezamos a jugar con otras propuestas como el "Rasti", por ejemplo, que tenía que ver con una actividad proyectual y no repetitiva, con mayor creatividad.

Jonathan: - Claro

Isabel:- No me quiero explayar tanto...

Jonathan: - Pero pensaba en esto, entonces tu...

Isabel:- Es mi mamá maestra y son estos dos maestros, ligados a la poesía y a las artes visuales.

Jonathan: - Digo la disciplina, en términos de la literatura, y la disciplina enseñada, o las preocupaciones por la enseñanza, digamos, como que van acompañadas en esta Isabel que empieza...

Isabel:- Desde la infancia

Jonathan: - Porque alguno puede preguntar bueno, pero ¿por qué no se quedó en el mundo de las letras produciendo? Pero, sin embargo, en tu recorrido, cuando uno te conoce, te preocupaste también por la didáctica, digamos por las coordenadas didácticas de ese contenido.

Isabel:- Cuando yo termino la secundaria tengo la oportunidad de ir a la universidad, yo soy primera generación que accede a la universidad: Mis abuelos tenían alguna formación más informal, porque no habían podido acceder a la escolaridad. Mi mamá es la primera de la familia que termina la secundaria con un año más, y se recibe de maestra normal nacional. Y ella estaba convencida de que sus hijos iban a ser universitarios. Mi hermano es ingeniero y bueno... En el momento en que yo elijo

era un momento difícil. Entonces ella me dice, por qué no haces magisterio primero y después, con algo ya más seguro, te vas a la ciudad. A “la” ciudad. Y entonces yo le digo no, porque son dos años...

Jonathan: - “Me los pierdo...”

Isabel:- Yo necesito esos dos años, ya empezar Letras.

Jonathan: - Qué lindo

Isabel:- Y a veces me pregunté por qué no seguí artes visuales, porque me gusta mucho y fueron muchos años de formación. Porque no era una carrera universitaria, y porque nosotros teníamos de mi mamá ese mandato y esa aspiración. No solo de movilidad social, sino de confianza en lo que la Universidad Pública podía hacer por nosotros en términos de...

Jonathan: - De crecimiento...

Isabel:- De crecimiento profesional, pero también en términos de intelectuales críticos. Y esa es una enseñanza que yo después retomó cuando soy Secretaria Académica en la Universidad y trabajo en el ingreso. Pero bueno, me voy a la Universidad sigo la carrera de Letras, Profesorado, porque eso también me daba una salida laboral, en ese momento había Letras en la Universidad Pública y en la universidad privada. Mi mamá me dice, nosotros no tenemos condiciones, o sea...

Jonathan: - Pública

Isabel:- Yo rendí examen de ingreso, fue el último año que se rindió examen de ingreso. Rendí Historia y Filosofía, y entré. También sabíamos que estábamos corriendo contrarreloj porque éramos dos estudiando, entonces teníamos que recibirnos en el tiempo previsto porque mi mamá estaba haciendo un gran esfuerzo.

Jonathan: - Todas esas cosas, ustedes, ¿las vivieron como una experiencia traumática, el hecho de tener esa obligación casi estructural para concluir los estudios?

Isabel:- No, no. No.

Jonathan: - Pero yo te escucho y es como una devolución. No una devolución, sino como decir: este es el contexto. Soy feliz en el contexto que tenemos, pero tengo responsabilidades en este contexto...

Isabel:- De mi promoción, solamente dos o tres estudiantes pudimos ir a Santa Fe a estudiar. Entonces yo sabía que sí estaba en una posición privilegiada, pero también no solo eso de recibirnos en el tiempo previsto era un compromiso con la familia, sino también un compromiso conmigo misma, porque hay un tiempo para estudiar, pero también hay tiempo, para dedicarnos a enseñar, en mi caso, y para poder transitar otros caminos...

Jonathan: - Seguro

Isabel:- A mí siempre me inquietó esta cuestión de poder descubrir otras rutas. Hice la carrera de manera ágil, tuve las condiciones para poder. Cuando yo hago las pedagógicas lo que se enseñaba era conducción del aprendizaje especializado. Cuando yo voy a dar clases me encuentro con que...

Jonathan: - No te servía

Isabel:- La escena educativa era otra, y empiezan en la facultad a darse unos cursos, pensó que ya estábamos en pleno retorno de la democracia, y empiezan a darse unos cursos que tienen que ver primero con educación a distancia. Ahí los nombres clave son Alicia Camilloni y Edith Litwin y nosotros sabíamos que teníamos una deuda. Y cuando digo nosotros, digo... mi grupo de estudio. Y nos inscribíamos en todo, y todo lo que se ofrecía lo hacíamos. Y ahí tomamos contacto con los primeros seminarios de Litwin y quedamos fascinados con sus clases.

Jonathan: - El encuentro con Edith ¿es una marca en tu biografía?

Isabel:- Es clave. El encuentro con Edith es clave porque, con ella aprendimos a pensar nuestras clases. Primero eran seminarios, después se realizó una formación en educación a distancia, porque el Litoral tenía la intención de comenzar con esos cursos. En el año 96, en el mismo momento en que se organiza la Maestría

en Didácticas Específicas en la Universidad de Buenos Aires, se inicia la maestría en la Universidad Nacional del Litoral, con una masividad que hace que la propia Facultad no tenga aulas para dar esos seminarios y tengamos que cursar en Derecho. Yo hago la Maestría en la primera cohorte, trabajando cuarenta y cinco horas cátedras, en el interior del interior, o sea, yo viajaba, volvía los viernes a las dos de la tarde y empezábamos a cursar los viernes a las cuatro de la tarde, a las cinco, viernes y sábados. Y lo hacíamos porque sentíamos que se construía conocimiento en el mismo momento en que se daba clase. Edith fue la primera directora y pensaba con nosotros.

Jonathan: - Y era totalmente revolucionario, no solo para el campo de la didáctica en sí

Isabel:- Era totalmente revolucionario e innovador. Edith no solamente hablaba de educación. Edith entraba y salía del campo artístico, y de la literatura... Y ella también nos distinguía, porque nosotros éramos los más jóvenes que nos sentábamos en el fondo, y ella nos hacía pasar a la primera fila, y tenía una serie de muletillas, además de esa “¿lo ves?” Ella todo el tiempo repreguntaba para ver si estábamos entendiendo. Ella confiaba, y en algún momento nos dijo que el impacto mayor de esta Maestría se dio en el campo de las didácticas específicas. En esos docentes que veníamos de Letras, de Matemáticas, de Historia, de Geografía, y que pensábamos en el “entre” de la didáctica general y la específica: prácticas, buenas prácticas, pero fundamentalmente prácticas de nuevo tipo. Edith insistía en ir al museo con nosotros.

Bueno, hicimos la Maestría. En este momento mi tema de la tesis fue una elección que tuvo, amorosamente en cuenta, las elecciones mis compañeros. (...) Yo elijo trabajar residuo cognitivo a partir de nuevas tecnologías, y me paso un año entero viendo jugar a adolescentes, hijos de mis amigos, videojuegos. Yo entro a la tesis pensando que lo que iba a hacer era ver cuáles eran los mejores videojuegos para incorporar a la enseñanza y, en un momento dado, doy un volantazo, diría Edith, y bueno, no había que incorporar los videojuegos a la enseñanza, había que incorporar el residuo cognitivo, el estilo de pensamiento que te dejan esos videojuegos, que estaban fuera del aula. Y eso para mí fue un antes y un después, porque yo aprendí a pensar no solamente en una práctica que se daba, o sea en los aprendizajes que se daban dentro del aula, sino fuera. Eso fue potentísimo.

En ese momento empezamos con educación a distancia en el Litoral, y empezamos a dar un ciclo de complementación curricular, primero con satélite, después con video, después con e-learning, después con Moodle. Y eso fue clave porque, al tener la clase grabada, todo lo que habíamos aprendido en la Maestría lo aplicamos, literalmente lo aplicamos, para pensar estas clases y mejorarlas. Y ahí hay otro salto,

me animaría a decir en la calidad de las clases y en el ejercicio meta-analítico

Jonathan: - meta-analítico de la clase.

Isabel:- Nosotros conocíamos, porque lo habíamos estudiado, la estrategia meta crítica. Pero, efectivamente, ponerla en práctica, lo hicimos, paradójicamente, en el espacio de educación a distancia antes que en la presencialidad.

Jonathan: - Y porque te permitía poder ver ese objeto...

Isabel:- Justamente. Esa preocupación por la educación a distancia, esa preocupación por las prácticas, ese interés genuino. Ese saberme alguien del interior a quien no le da igual que ingresen cien y queden ochenta, setenta, sesenta, hizo que primero me llamaran para coordinar el Plan de Desarrollo Institucional, el plan estratégico de la Universidad, en el marco de una de las primeras evaluaciones y acreditaciones. Y después, a partir de la profunda preocupación académica, como parte del Plan, me incorporo como Secretaria Académica del Rectorado. Ese es otro momento importante en mi biografía, porque fue un momento en el que yo volví a salir de mi disciplina para pensar la acreditación de Ciencias Médicas, el desarrollo de Ciencia Política, de Sociología.

Jonathan: - Pero de vuelta sale esto de la gestión, que me hablabas fuera de la entrevista, de la coordinación de proyectos...

Isabel:- Primero sale la cuestión académica, y la cuestión de las políticas académicas. Entiendo que eso que yo hacía de manera militante, en este otro momento se vuelve una reflexión más precisa respecto del enunciado de políticas académicas, y el enunciado de acciones que permitan el logro de esas políticas. Modificamos, nuevamente con Edith, Edith es la asesora, yo era muy joven en este momento, propongo una asesora, propongo el nombre de Edith, y Edith, durante mucho tiempo, me acompaña una vez al mes para pensar esa gestión académica de una Universidad que hoy tiene 102 años. Con Edith cambiamos el ingreso, en el que se hacían dos cursos: uno de problemática universitaria, y el clásico de epistemología. Nosotros pensamos dos espacios diferentes, uno fue Problemática Universitaria y el otro fue Ciencia, Arte y Conocimiento. Esto que hacemos con Luis [Porta], que tiene que ver con pensar en el pasaje entre lo educativo y lo artístico, entre lo artístico y lo biológico, entre lo político y lo ético, tiene mucho que ver con eso que aprendimos con Edith, y

que concretamos en el ingreso. Un ingreso de calidad donde además incorporábamos las tecnologías porque había una interfaz con información, o sea con documentos, con actividades, con puertas de entrada. Uno podía entrar al tema mirando una película o leyendo un *paper*. Porque además eran nombres propios quienes habían escrito esos *papers* o entrando con un repertorio de fuentes bibliográficas.

Jonathan: - Y, ¿el doctorado viene después?...

Isabel:- Bien. Bueno, termino esa gestión de Académica, nuestro Rector se presenta como Intendente, gana la Intendencia, y yo lo acompaño en la gestión del área de Cultura, se crea la Subsecretaría de Diversidad e Innovación Cultural. Y ahí tengo a cargo la Escuela de Idiomas y la Escuela de Artes, o sea el Liceo de la Municipalidad.

Jonathan: - Para vos un placer...

Isabel:- Arte e Idiomas, y los espacios de los Museos. Inauguramos el Centro Experimental del Color, generamos una serie de acciones educativas, cuidamos el acervo, y hacemos que esos espacios, antes que una galería, sean una escuela. Cuatro años, ahí fallece mi mamá, y ahí me doy cuenta, esto que te decía, la vida es corta para más de un sueño, y pienso en eso³. Habían fallecido más personas, otros dos artistas visuales, que también podría considerar maestros, Julio César Botta, quien acuña esa categoría que es arte sin disciplina, y Eduardo Élgotas, quien fue docente del Liceo Municipal, y retomo el doctorado, que yo ya había empezado con Alicia Camilloni en la Universidad de Buenos Aires, y lo concluyo. Y en ese doctorado yo trabajo sobre tres categorías, una que me propone Alicia, que es educación espiritual. Yo inicialmente tenía mucho prejuicio respecto de esa categoría porque la pensaba ligada a la religiosidad, ligada a ciertos planteos así, más ligados al buen vivir, y Alicia me dice no seas prejuiciosa, y se abre todo un camino de indagación respecto de lo que es la educación espiritual en relación con la filosofía y en relación con las artes. Trabajo fuertemente educación experiencial, y vuelvo sobre la categoría de arte sin disciplina. El resultado de ese doctorado es una fuerte reflexión sobre la importancia de la dimensión estética en la formación de formadores.

Jonathan: - Podemos decir que de alguna manera esa tesis, o ese trabajo que vos hiciste es el que condensa esas preocupaciones, sueños... Porque me parece, por el título, me encantaría leerlo, si hoy ese resultado condensa un poco los anhelos más íntimos: Letras, Estética, Arte

Isabel:- Sí. Es una tesis que aborda el análisis de un caso que es un Seminario de Arte Ambiental, frente al cauce mayor del Paraná, en el que participan estudiantes de secundaria, de la UNL y de una Escuela Técnica de Alto Verde, sobre la costa, y estudiantes de nivel superior, universitario y no universitario.

Jonathan:- Claro, es como la condensación...

Isabel:- Y además, porque es una tesis orientada por una maestra. O sea, mi interlocutora es Alicia Camilloni.

Jonathan:- ¿ Toda la tesis fue Alicia?

Isabel:- Toda la tesis de doctorado fue a Alicia.

Jonathan:- Y ¿ cómo viviste entre dos grandes maestros? Porque me imagino que tenían su color particular cada una. Y vos tenés mucho de Edith, como Luis, pero Alicia los ha marcado a los dos, también.

Isabel:- Sí, yo creo que fue necesario que pasara el tiempo entre la tesis de maestría y la decisión de hacer una tesis de doctorado. Yo sé que es paradójal también, porque en la academia es muy importante, yo soy Profesora Titular, y ese renglón es importante

Jonathan:- Si la carrera te apura, también.

(...)

Isabel:- Y en ese compartirme su biblioteca volvimos a sus primeras lecturas. Étienne Souriau es un autor que ella leyó en el principio de su formación, y que hoy está reeditado y que vuelve, pero que fueron aquellas primeras lecturas las que orientaron mi tesis.

Jonathan:- Quizá profundizando un poco el viaje, pero ya ahora orientándolo a la figura de Luis [Porta].

Isabel:- Sí.

Jonathan:- ¿Cuándo y por qué sus vidas se tocan, se entrecruzan por primera vez?

Isabel:- A ver, yo creo que nuestras vidas se tocan inicialmente a partir de la afectación que produce en mí la lectura de sus textos, y lo que encuentro en sus textos en relación fundamentalmente con la narrativa. Conectar con ese contar historias que permite construir sentido desde la primera persona, pero fundamentalmente en relación con quien escucha estas historias, y también puede hacerlas propias. Primero, la admiración y la aceptación a partir de sus escritos, y después la inquietud de Alicia Camilloni para que me conociera. Nuevamente, Alicia me habla de Luis y me dice: me gustaría mucho que ustedes se conozcan. Se dieron un par de intercambios que tuvieron que ver con proyectos de Luis, a los que por cuestiones de tiempo yo no me pude sumar, y luego se concretó una actividad conjunta cuando presentamos el libro de Alicia Camilloni, *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*, que es la conferencia que ofrece en ocasión de recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Nacional del Litoral. Ella es la primera mujer que lo recibe y la primera educadora. (...) Lo presentamos en el marco de un Seminario Hispano-Argentino que la UNL hace muchos años organiza con la Universidad de Alicante. En el año 2019, yo lo invito a Luis a compartir la presentación del libro y eso fue muy mágico, porque bueno... Luis inició en primera persona, entró y salió del libro de Alicia, pero también entro y salió de su propia historia de vida y de esa historia que nos permite referenciar a Alicia, a Edith como esas maestras memorables, que tanto nos han enseñado. Entonces compartimos esa actividad, y desde entonces nos buscamos pretextos para, mes a mes, compartir otras actividades. El año pasado, yo estuve acá para un Seminario de la Maestría y Doctorado en Letras, pero también compartimos una tertulia, una conversación que lo que hizo fue proponer una reflexión acerca de lo que pueden las ficciones literarias. Las ficciones, no agreguemos literarias, las ficciones en la línea de esa construcción discursiva que no se aleja de lo real, sino que lo dice de otro modo. Es cómo las ficciones nos permiten construir sentido y saber más, pero también se convierten en un prisma que nos permite ir por el camino de la metáfora más allá. Entonces, bueno, compartimos esa tertulia y Luis, también, nos acompaña en la Maestría en Didácticas Específicas, yo dirijo la Maestría en Didácticas Específicas del Litoral, y nos acompaña en el Taller de tesis I. En el marco de una Maestría en Didácticas Específicas, la narrativa biográfica y autobiográfica es central. Es clave para pensar las prácticas de enseñanza. Entonces, bueno, él abre todo este panorama, compartiendo...

Jonathan: - Me decías que viniste acá, a Mar del Plata para compartir esa tertulia...

Isabel:- En realidad compartí antes un Seminario de Estética del marco de la primera edición del Doctorado. Después, el año pasado, en el marco...

Jonathan: - Yo te iba a preguntar qué aventuras habían compartido.

Isabel:- Bien, ahora te cuento la aventura, pero lo que caracteriza a cada una de las aventuras con Luis, me animaría a decir es que entramos y salimos de diferentes lenguajes, diferentes discursos, diferentes materialidades. Y eso posibilita acceder a un sentido que siempre se presenta diseminado, y que condensa en algunos puntos, pero que requiere transitar, pasar de un punto a otro. Es un poco como esta metáfora que Yayoi Kusama nos muestra... nos ayuda a ver⁴. Y recuerdo que en plena pandemia, él me llama y me dice “vamos a hacer una última clínica en el Doctorado, y me gustaría que vos abordes, puntualmente, la cuestión estética ligada al campo educativo.

Y eso se empieza a mover entre una preocupación todavía fuerte con respecto a la pandemia, y a la posibilidad o no de viajar, y una fascinación por un objeto que se me había propuesto y que para mí era de algún modo el seminario donde se condesaba todo eso que estábamos pensando. Armamos un seminario, y lo digo en plural porque lo fuimos pensando juntos, un seminario *ad hoc* para esa quinta clínica. Y... trabajamos en los bordes de las disciplinas,

Jonathan: - De alguna manera vos definiste, ya, tu vínculo con Luis, en esto que estás recorriendo. Pero ¿qué vino a aportarle a tu vida la presencia de Luis en ella? ¿Y qué creés que vos le viniste a aportar? Es más fácil, quizás, la primera. Pero, ¿qué creés que ustedes se aportan? Estoy pensando en términos de su vínculo en términos de intimidad, de conversaciones, de proyectos juntos. ¿A tu vida que le aportó Luis?

Isabel:- *La confianza para dejarme llevar por la osadía.* Porque cuando uno trabaja en los bordes es difícil espejarse en otros colegas, y con Luis compartimos fascinaciones próximas. Con Luis compartimos, me animaría a decir, la biblioteca. Hay algo que hacemos en el último tiempo que es que yo le mando libros, que compro en El Gran Pez, en Mar del Plata, y él me manda libros que compra en Del Otro

Lado, en Santa Fe. Entonces, todo el tiempo, compartimos lecturas, yo lo leo allá y encargo uno acá, él lo lee acá y encarga uno allá. O, hay algo que nos fascina o nos seduce, y decimos: no me lo puedo quedar para mí sola.

Luis es un hermano. Es esa persona con la cual yo me siento valiente para ser osada. Me siento valiente para romper moldes, para salirme del lugar cristalizado. Siento que hay red, que bondadosa y amorosamente, si hay algo que no, que está en proceso de pensarlo juntos, podemos compartirlo sin criticar, sin...

Jonathan: - Sí, en complicidad, en el sentido más lindo de la palabra.

Isabel:- En complicidad, en el sentido más lindo de la complicidad

Jonathan: - Está difícil, pero yo creo que la vas a sacar rápido. ¿Qué libro o qué pieza artística te lleva inmediatamente a Luis?

Isabel:- *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*, de Vinciane Despret.

Jonathan: - (risas) Viste que la ibas a sacar fácil

Isabel:- Yo creo que ese es el texto que vino, definitivamente, a legitimar ese cambio de paradigma, ese cambio de metáfora, que Luis, yo, y tantxs otrxs, estamos militando. Hay territorios que solo pueden decirse a partir del registro poético. No quiero repetir más de lo mismo, y él tampoco.

Jonathan: - La segunda capa de la entrevista, salgo un poquito del vínculo más personal o intimidad con Luis, y me gustaría pensar a Luis tomándote a vos como referente del campo educativo universitario, en términos de los aportes que Luis está haciendo, que hizo en el equipo, en términos de aporte al campo educativo y al campo, yo me arriesgaría a decir cultural. Y ahí yo te quería preguntar, desde tu experiencia, ¿qué le aportó a dicho campo, en términos de producción y de formación de recursos y de proyecciones, de generación permanente de proyectos? ¿Qué le aportó Luis, y su producción, al campo?

Isabel:- Le aportó un componente innovador, que tracciona y que lleva más allá eso que, en su momento, las maestras, o que puntualmente Edith denominó la nueva

agenda de la didáctica. Yo creo que estas búsquedas, y estas indagaciones de Luis, se fortalecen en la investigación sobre las y los maestros memorables, pero que a partir del ejercicio narrativo y biográfico posibilita en quienes no necesariamente son maestros memorables, todavía, o que están en formación, la posibilidad de reponer relatos potentes que nos ayudan a pensar la enseñanza aquí y ahora. Fundamentalmente las necesidades del futuro. Nuevamente, vuelvo sobre esta cuestión, acompaña y da confianza para pensarnos con tiempo en esas prácticas que, quizás, todavía estamos aprendiendo. En ese pensarnos con tiempo empiezan a enunciarse otras categorías, como por ejemplo, la que construimos, de algún modo ayer en el seminario. No es la imagen como ilustración, no es la imagen como enriquecimiento, es la imagen como pasaje, como traducción entre lenguas, por ejemplo. Pero así como está esa, hay otras. La escena educativa en este momento está cambiando vertiginosamente.

Jonathan: Y en términos del tercer momento, digamos, de la conversación, yo la definí como: las futuralidades en coordenadas estéticas y botánicas. ¿Cómo imaginas el futuro de esta relación entre Luis y vos... entre el río y el mar?

Isabel:- Que podamos hacer muchos viajes a la frontera indómita del litoral y también a las costas del mar, para poder comprender lo que la naturaleza hoy, aquí y ahora, nos enseña. Pero también para poder conciliar una cantidad de discursos que, con nuestra propia historia escolar, quedaron obturados, quedaron cerrados. Yo creo que es el momento, y algunos países latinoamericanos lo están viviendo, en el cual hay otras voces, hay otros discursos, hay otras historias que no son la historia del asesino, diría Donna Haraway, que se están alzando y que es importante que las escuchemos. “Río y Mar, tal para cual”, es una expresión que acuña, que enuncia Ana Castro, una maestranda de Didácticas Específicas de la UNL, después de escuchar una clase de Luis y, compartiendo imágenes, me dice “vos y Luis son tal para cual, de río y de mar.” Y esa es la frase que se convierte en el nombre, en la identificación, en la marca, me animaría a decir, en la marca de agua de una cantidad de proyectos que estamos llevando adelante, y que nuevamente nos devuelven a la gestión, nos devuelven a la educación artística y cultural. Porque es, ya no ir al museo, sino pensar en el espacio de la facultad...

Jonathan: - Cotidiano.

Isabel:- En el espacio cotidiano, exposiciones donde se reúnan latitudes diferentes, estéticas diferentes, edades diferentes, donde nos escuchemos para pensar a partir

de las artes. Y cuando digo las artes incluyo a la literatura, ¿sí?

Jonathan: - Gracias Isa por tu amplitud. ¿Te queda por agregar algo más en torno a Luis o al vínculo que han forjado?

Isabel:- Solamente me gustaría compartir una reflexión que es posterior al seminario, a la clase de ayer, y que de algún modo entiendo que resume esta posición que compartimos, y este modo en que la educación, las artes, la naturaleza, la política, la historia de este país y de este continente nos afectan. “Modo Yayoi” es una práctica concebida y compartida en esa zona de pasaje entre la educación y las artes. En ese entre que nos releva del peso de lo cristalizado, que nos invita a soñar juntos y nos sostiene en la levedad de los gestos estéticos y en la vitalidad de los gestos botánicos. Creatividad, rigurosidad y osadía.

Jonathan: - Muchas gracias.

Isabel:- Agregaría una palabra. Generosidad. Luis es una persona profundamente generosa.

Jonathan: - Muchas gracias.

Notas

¹ Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora en Letras, Especialista y Magíster en Didácticas Específicas, egresada de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Es Profesora Titular Ordinaria e investigadora en la UNL y en la Escuela Provincial de Artes Visuales de Santa Fe. Ha tenido a su cargo y ha elaborado materiales para seminarios de Maestría y Doctorado en UNL, UNMDP, UNR, UNCuyo, UBA y Flacso (Uruguay). Ha desempeñado diferentes cargos en la gestión universitaria, entre ellos el de Secretaria Académica del Rectorado de la UNL. Integra el Banco de Evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Dirige el Proyecto de investigación “La Enseñanza del Diseño de experiencias en el campo de la comunicación visual” (FADU-UNL) y la Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). Es autora de textos críticos sobre Educación, Diseño y Artes Visuales. Desempeñó diferentes funciones en el campo de la gestión cultural y ha coordinado prácticas de educación experiencial sobre arte contemporáneo en Argentina y Brasil. Algunas de ellas han sido reunidas en *Arte, Ambiente y Ciudad. Conversaciones desde el Litoral* (Ediciones UNL, 2017). Ha dictado conferencias y participado en reuniones científicas, bienales y festivales de arte en Argentina, Brasil, Uruguay, Chile, Colombia, Canadá e Italia.

² Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, (Argentina). Posdoctor en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, (Argentina). Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente del CONICET. Investigador del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Email: aguirrejo-nathanmdp@gmail.com

³ La expresión retoma uno de los poemas de Pablo Leminski, incluido en *Quarenta clics en Curitiba* (1976): “Uma vida é curta / para mais de um sonho”. Recopilado en *Toda poesía / Paulo Leminski*. Sao Paulo: Companhia Das Letras, 2013.

⁴ La obra de Yayoi Kusama es abordada por Luis Porta en el marco del seminario “Auto-Biografía e Investigación Educativa”, destinado en 2023 a estudiantes de Licenciatura y Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Revista

de

E
ducación



ARTÍCULOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



La necesidad de la pedagogía crítica en Tiempos Oscuros

The Necessity of Critical Pedagogy in Dark Times

Henry Giroux¹

Traducción²: Laura Proasi³

Resumen

La educación pública y la educación superior siguen siendo uno de los últimos reductos donde los jóvenes pueden inspirarse, donde las diferencias no solo se reconocen, sino que se celebran, y en donde a los estudiantes se los anima a ser imaginativos, comprometidos y ciudadanos críticos. Sin embargo, los presentes que habitamos nos exigen distinguir entre pedagogías que liberan y aquellas que oprimen, porque cualquier visión significativa sobre la educación no puede reducirse a la simple existencia de métodos o atajos, a objetivos instrumentales, sino que tiene que inspirar, encender y desafiar. Acorde al planteamiento que realiza Henry Giroux en este artículo, en estos tiempos donde la educación, en todos sus niveles, viene moldeándose por ideologías de derecha, políticos, administradores y una élite de multimillonarios que la perciben como una herramienta de represión ideológica, instrumentalismo, nacionalismo blanco cristiano y mero adoctrinamiento, resulta urgente que la educación se erija como en arma para dismantelar los sistemas de explotación, el racismo sistemático, el militarismo y la inequidad.

Palabras clave: educación pública; pedagogía crítica; ciudadanos críticos; justicia social

Abstract

Public education and higher education remain one of the last strongholds where young people can be inspired, where differences are not only acknowledged but celebrated, and where students are encouraged to be imaginative, engaged, and critical citizens. However, the present times we inhabit require us to distinguish between pedagogies that liberate and those that oppress, because any meaningful vision of education cannot be reduced to mere methods or shortcuts, to instrumental objectives; it must inspire, ignite, and challenge. According to Henry Giroux's argument in this article, at a time when education at all levels is being shaped by right-wing ideologies, politicians, administrators, and an elite of billionaires who see it as a tool for ideological repression, instrumentalism, Christian white nationalism, and mere indoctrination, it becomes urgent for education to stand as a weapon to dismantle systems of exploitation, systemic racism, militarism, and inequity.

Keywords: Public Education; Critical Pedagogy; Critical Citizens; Social Justice

Fecha de recepción: 2024-11-11
Fecha de evaluación: 2024-11-26
Fecha de evaluación: 2024-12-02
Fecha de aceptación: 2024-12-03

A medida que los estudiantes van regresando a las escuelas, tenemos que reafirmar que la educación, en el mejor de los casos, es un bien público que no solo defiende y potencia activamente a la democracia. La educación pública y la educación superior se encuentran entre los últimos espacios donde la gente joven puede inspirarse, donde las diferencias no solo se celebran, sino que se reconocen y en donde a los estudiantes se los anima a ser imaginativos, comprometidos y ciudadanos críticos. Ahora bien, y es hoy más que nunca, cuando debemos distinguir entre las pedagogías que liberan y aquellas que oprimen. Cualquier visión significativa sobre la educación no puede reducirse a la simple existencia de métodos o atajos, a objetivos instrumentales. Tiene que inspirar, encender y desafiar. Se hace particularmente urgente en estos tiempos donde la educación, en todos sus niveles, viene siendo moldeada por ideologías de derecha, políticos, administradores y una élite de multimillonarios que la perciben como una herramienta de represión ideológica, instrumentalismo, nacionalismo blanco cristiano y adoctrinamiento.

La educación se encuentra entrampada una vez más en las cadenas asfixiantes del instrumentalismo -una pedagogía que prioriza la memorización, la conformidad y la disciplina rígida por sobre el pensamiento crítico y la creatividad-. Esta racionalidad insensible, por ejemplo, reduce a la pedagogía a enseñar para un examen, quitándole a la educación su potencial transformador. Disfrazada como un conjunto de “objetivos de aprendizaje” pero que, a menudo, convierte al aula en un poco más que un empleo de entrenamiento, produciendo consumidores para un mundo dirigido por el mercado que refuerza inequidades sociales. Sin duda que aprender habilidades laborales es importante, pero la educación debe aspirar a algo mayor. Tiene que formar ciudadanos informados, críticos, socialmente responsables, y no solo trabajadores.

Simultáneamente, las fuerzas oscuras están, en efecto, en este momento histórico actual, buscando alinear a la educación con la agenda autoritaria. Estas aproximaciones promueven una pedagogía de adoctrinamiento que prohíbe libros, censura la historia, suprime la libertad de cátedra, y desmantela las condiciones laborales que empoderan a los docentes y a las facultades. Esta pedagogía autoritaria erosiona la solidaridad, socava el tejido social, y avanza sobre una noción aniquilante de individualismo, competición y la degradación de la cultura cívica. Haciendo frente a este ataque peligroso a la educación, los progresistas deben abogar por prácticas pedagógicas rigurosas, interdisciplinarias, que defiendan la democracia, alberguen en comunidad y solidaridad, y conecten al aprendizaje con la responsabilidad social, la compasión y la justicia. Necesitamos una educación que establezca lazos entre el aprendizaje y el cambio social significativo, la equidad económica y la justicia social.

La pedagogía crítica, en contraposición a las pedagogías del instrumentalismo y del autoritarismo, echan luz sobre la relación vital entre el conocimiento, la autoridad

y el poder. Por tanto, nos compete hacer preguntas cruciales: ¿Quién controla la producción de conocimiento? ¿Qué valores son los dominantes? ¿Cuáles son las relaciones sociales que se refuerzan? La pedagogía es por naturaleza política porque está atada a la adquisición de la agencia, relevando cómo el conocimiento y las identidades se construyen dentro de dinámicas de poder específicas. Como señala perspicazmente Homi Bhabha, la pedagogía demanda vigilancia cada vez que se crean nuevas identidades y se constituyen nuevos grupos. Bajo dichas circunstancias, la pedagogía deja claro cómo las personas pueden hacerse responsables de ellos mismos -lo cual constituye un paso crucial hacia la autorrepresentación, la agencia y la habilidad de narrarse desde una posición de poder. La educación nunca es neutral; jamás se la quita de las dinámicas del poder; modela cómo el poder circula a través de la construcción de conocimiento, las identidades, la autoridad dentro de relaciones sociales particulares.

La pedagogía crítica abraza la transformación y rechaza la noción de que democracia y capitalismo son sinónimos. Desde esta visión de la educación, los valores democráticos y los derechos humanos son esenciales para lo que significa formar ciudadanos informados. Aún más, la pedagogía crítica no es una asignatura que imparte conocimiento simplemente; empodera a los estudiantes a preguntar, a desafiar, y a re-imaginar el mundo más allá de los límites del “sentido común”, del capitalismo gángster, de las máquinas globales de la guerra y de una inequidad impactante. Como forma de alfabetización crítica, no se trata de la competencia, sino que se trata de la intervención, de la posibilidad de la interpretación como intervención, como interrogación, como reconducción, como revisión. Les enseña a los estudiantes a gobernarse a sí mismos más que a ser gobernados, brindándoles un marco dentro del cual pueden narrar sus propias vidas. Cuestión que reduce la brecha entre la clase y el mundo real, exponiendo las dinámicas de poder que gobiernan a la sociedad.

El poder transformador de la educación está constantemente en asedio. La educación crítica no puede sobrevivir si se les quita autonomía a los educadores sobre su tarea, sobre sus prácticas y sobre la conexión de su trabajo con cuestiones sociales más profundas. La pedagogía crítica es una amenaza directa contra las fuerzas autoritarias porque redefine a la educación como un esfuerzo moral y políticamente más profundo; no solo como un mero ejercicio técnico. Desafía al status quo exponiendo la lucha sobre el poder, los valores, las identidades y las visiones competitivas sobre el presente y el futuro. La derecha y los políticos autoritarios le temen mucho a esto: la materialización de que la educación no puede reducirse a una serie de habilidades rígidas diseñadas para convertir a las aulas en instrumentos de censura, propaganda y adoctrinamiento. Este cambio peligroso ya está desplegándose en estados como Florida, Texas, Idaho y Tennessee donde a la educación se la considera un arma para suprimir el disenso y el pensamiento crítico.

La pedagogía crítica trasciende el aula, permea en todas las áreas de la vida social, salvando la distancia entre la educación y las experiencias cotidianas. Le hace frente a las estructuras de poder arraigadas que dictaminan qué conocimiento es válido y a cuáles intereses sirve, empoderando a los estudiantes para que reconozcan y resistan la dominación en todas sus formas. Exponiendo la dinámica del poder y la autoridad, la pedagogía crítica les provee a los sujetos las herramientas para actuar desde la posición de agencia y se mete en la lucha por una sociedad más justa y equitativa. Esta batalla por la justicia, no obstante, no se limita a la educación formal, sino a la cultura más amplia -medios escritos, medios de comunicación y del entretenimiento- que juegan un rol igualmente crucial en de la formación de la conciencia pública.

En un mundo donde el poder se manifiesta en forma económica, simbólica y cultural, la pedagogía crítica se torna esencial para decodificar los mecanismos de la dominación inscriptos en las representaciones culturales y en las prácticas sociales. Les brinda conocimiento crítico tanto a los estudiantes como a los ciudadanos para que desafíen a estas fuerzas y participen en una lucha más amplia por la emancipación.

El ascenso del autoritarismo en Canadá, en Estados Unidos y en otros más, hace hincapié en la necesidad urgente de situar a la educación en el corazón de la lucha por el pensamiento crítico. Necesitamos jóvenes que se inscriban en el discurso de la democracia, empoderados para resistir el autoritarismo y las ideologías antidemocráticas. La democracia no puede sobrevivir sin ciudadanos informados, comprometidos; y la pedagogía crítica es vital en el cultivo del conocimiento y en el coraje necesario para confrontar los desafíos de nuestro tiempo. Es el motor de la agencia individual y colectiva, esencial para una democracia socialista potente.

Una educación realmente democrática prioriza las necesidades humanas sobre el beneficio, abogando tanto por los derechos económicos como por los políticos, defendiendo el bien público sobre lo privado.

Rechaza el interés personal, cobijando un compromiso profundo con la responsabilidad social y la acción colectiva. La pedagogía crítica es el lenguaje del empoderamiento y de la transformación. Desterrando la injusticia, confrontando el racismo, la pobreza, la guerra e inspirándonos para que visualicemos un futuro más justo. De cara al poder opresivo, nos recuerda que la lucha por la justicia no sólo es necesaria, sino que siempre es posible. Ya sea a través de actos individuales o de movimientos colectivos, la educación pública y la educación superior son esenciales para crear espacios de participación democrática y de un cambio social significativo. Lo que debe enfatizarse es que la educación es central para formar conciencia, influenciando sobre cómo los sujetos se perciben a sí mismos, a otros, y al mundo en sentido más amplio. Stuart Hall estuvo acertado cuando planteó que “la izquierda está en problemas... si no asume a la política como educativa; a la política cambiando la forma en que la gente ve las cosas”⁴.

En definitiva, la pedagogía crítica es inseparable de la lucha mayor por los derechos humanos y por una justicia económica y social transformadora. No es simplemente el marco para la educación, sino una fuerza revolucionaria que enciende el fuego contra la opresión en todas sus formas. A través de este lente radical, la educación se convierte en arma para dismantelar los sistemas de explotación, el racismo sistemático, el militarismo y la inequidad; forjando un camino hacia la verdadera democracia -uno que empodere a muchos, no a unos pocos-. Enlaza la lucha por los derechos individuales y colectivos para llevar a cabo la incansable búsqueda de un orden social justo, libre y profundamente radical.

Notas

¹ Henry A. Giroux ocupa actualmente la Cátedra de la Universidad McMaster para Becas de Interés Público en el Departamento de Inglés y Estudios Culturales y es el Académico Distinguido Paulo Freire en Pedagogía Crítica. Autor prolifero, también es miembro de la junta directiva de Truthout.

² Originalmente publicada en: La Progressive, Dick Price y Sharon Kyle, eds. Giroux, H (September 12, 2024) The Necessity of Critical Pedagogy in Dark Times. LProgressive https://www.laprogressive.com/education-reform/critical-pedagogy-in-dark-times?fbclid=IwY2xjawFVJXJleHRuA2FibQixMQABHb4MlvQHME7a_3N2rE_ssMCY0ArdXhM3AsLL8wLFrAkB-c0cVbwvaATmaLA_aem_-nSO4bMN8sbNs3cAKiqw0w

Esta traducción cuenta con los permisos y autorizaciones correspondientes.

³ Doctora en Educación (UNR) – Especialista en Docencia Universitaria – Profesora y Licenciada en Historia (UNMDP) – Profesora adjunta Problemática Educativa y Taller de Aprendizaje Científico y Académico – Departamento de Ciencias de la Educación – Facultad de Humanidades UNMDP / Miembro del GIEEC y CIMED.

Decana Facultad de Humanidades – Universidad Atlántida Argentina. E-mail: lauraproasi@gmail.com

⁴ <http://www.guardian.co.uk/theguardian/2012/feb/11/saturday-interview-stuart-hall>

Devenires y enlaces en movimiento: autobiografía de una educadora Becomings and Links in Motion: Autobiography of an Educator

Ana Laura García¹

Resumen

Este artículo se propone compartir hallazgos de una investigación posdoctoral en clave autobiográfica en la que se ensayan modos de hacer investigación en educación, de la mano de gestos *queer* y problematizaciones descoloniales. Partiendo de una exploración sensible sobre el devenir expresivo de una educadora, los múltiples territorios que (la) habita(n) –la Universidad, el barrio, la casa familiar, la escuela y el gabinete del Conurbano, un programa social, un sitio de memoria, una huerta y una biblioteca popular- dialogan en la memoria afectiva de quien narra. Estas interterritorialidades se vuelven lugares de afectación para componer, desde ahí, una tesis respecto de la pedagogía. La autorreflexión sobre el temor, las heridas y el desmoronamiento de las creencias más arraigadas en la historia personal –corporal- y social se vuelven claves ineludibles para curar, elaborar y asumir una politicidad diferente como mujeres.

Palabras clave: autobiografía; territorio; devenir expresivo; gestos *queer*; pedagogía social

Abstract

This article aims to share findings from a postdoctoral research in an autobiographical key in which ways of doing research in education are tested, hand in hand with queer gestures and decolonial problematizations. Starting from a sensitive exploration of the expressive becoming of an educator, the multiple territories that inhabit (her) –the University, the neighborhood, the family home, the school and the office of the Conurbano, a social program, a place of memory, a garden and a popular library- dialogue in the affective memory of the narrator. These inter-territorialities become places of affectation to compose, from there, a thesis regarding pedagogy. Self-reflection on fear, wounds and the collapse of the most deeply rooted beliefs in personal –bodily- and social history become unavoidable keys to cure, developing and assuming a different politics as women.

Keywords: Autobiography; Territory; Expressive Becoming; Queer Gestures; Social Pedagogy

Fecha de recepción: 2024-11-04
Fecha de evaluación: 2024-11-12
Fecha de evaluación: 2024-11-25
Fecha de aceptación: 2024-11-27

Introducción

Escribí:

Esta escritura camina en la cuerda floja de un tiempo sin ilusión ni nostalgia. Le urge encontrar formas de revitalizar lo disecado en el pensamiento. Es un homenaje amoroso a las voces que habitan en los huecos de mi historia, porque junto a ellas, los territorios se volvieron menos inhóspitos y, en consecuencia, más políticos. (García, 2024i: s.n.)²

Procuró compartir hallazgos de una experiencia de escritura autobiográfica en el marco de una investigación posdoctoral en la Universidad Nacional de Mar del Plata. El proceso que enmarcó el inicio de la investigación se vincula con experiencias de formación en una Universidad junto a educadoras comunitarias pertenecientes a organizaciones sociales del conurbano bonaerense. En una primera etapa, el trabajo consistió en el acercamiento y la exploración de marcos epistemológicos y teóricos de los estudios feministas, *queer*, teorías descoloniales y otras perspectivas que pudieran nutrir el abordaje teórico-metodológico de la investigación. A poco de andar, ese proceso de interiorización de otras perspectivas onto-epistémicas, provocó un desvío en la cartografía de gestos con los cuales investigar. El camino previsto tuvo que ser reconsiderado para que otros modos investigativos pudieran advenir. Al volver sobre las trazas del proyecto, advertimos que era necesario reposicionarnos ahí donde unos modos de investigar se habían vuelto demasiado sedentarios, atribuyendo identidades algo estables y un supuesto “nosotros” excesivamente artificial. Las teorías *queer* y descoloniales nos permitieron cultivar gestos más respetuosos en nuestros modos de hacer investigación en educación. Poco a poco, el desplazamiento que buscábamos se fue elaborando en el curso de una experiencia de escritura que volvió sobre mis prácticas, historias biográficas y experiencias como educadora, convirtiéndolas en material de descubrimiento, indagación y autorreflexión.

Las preguntas que situaron la investigación buscaban explorar cómo se fue constituyendo mi posicionamiento como educadora a través de las experiencias vividas y cómo ese posicionamiento se relaciona con el medio familiar y social. A medida que fuimos profundizando en la escritura y lectura de los relatos, en un espacio de diálogo acompañado por la dirección del proyecto, estas preguntas se fueron especificando para dar lugar a nuevos interrogantes que orientaron la producción textual: ¿qué relaciones tengo con los territorios que habito como educadora? ¿Cómo devengo sensible a otras presencias cuando investigo o enseño? ¿Cómo me compongo con esos territorios (ya sea que se trate del barrio o de la universidad)? ¿Qué aprendizajes tuve que realizar para forjar un posicionamiento propio?

En la producción de relatos, lo que nos interesó no fue tomar la escritura en tanto proceso de significación sino, más bien, como expresa Richardson, estar próximas

al gesto de “documentar el devenir” (Richardson y Adams, 2019: 59), es decir, captar mediante la escritura la producción de procesos, devenires, transiciones. No tenemos la intención de pensar las identidades desde una perspectiva estable o esencialista sino de desarmar, recomponer, aprender de la experiencia de nuestros propios movimientos o desvíos. Esto implicó, en ocasiones, pescar al lenguaje *in fraganti*, interrogarlo para someterlo a un juego de designificación donde los sentidos consagrados caen para dar lugar a otras comprensiones posibles. Para ello, nos hemos servido de la compañía de los diccionarios.

Hemos agenciado como propias algunas de las preguntas que Richardson formula en torno a la “larga aventura de ilegitimidades” (Richardson y Adams, 2019: 59) en su vida académica en las ciencias sociales, preguntándonos por los ecos de sus interrogantes en nuestro recorrido. Algunos de esos interrogantes los expresamos de este modo: ¿qué luchas libro en la universidad, contra ella y por ella? ¿Qué me hace a mí la academia? ¿Qué sentidos tiene la universidad para las educadoras con quienes trabajo? ¿Cómo las afecta y cuándo la rechazan? ¿Qué saberes y experiencias considero irrenunciables en mi modo de habitar la universidad? ¿En qué se parece o no mi historia a la de otros que también luchan por construir sentidos y no renuncian a la posibilidad de algo en común?

El trabajo de campo abarcó la producción de diferentes corpus narrativos. En primer lugar, escritos autobiográficos y, luego, narrativas personales de experiencias docentes y educativas. Ambos corpus se trabajaron en momentos recursivos –no lineales– de escritura, a los efectos de afirmar la máxima interconexión entre ellos, es decir, sosteniendo la relación no disyunta entre historia personal, académica y profesional. A partir de una escritura en capas, las narrativas de experiencias docentes tomaron en cuenta las dimensiones sociales y contextuales en la producción textual.

Un gesto se volvió costumbre. Me dirijo al diccionario etimológico en búsqueda de referencias para la palabra: “hallazgo”. Mi búsqueda está sesgada al igual que mi lengua por el castellano. Del verbo “hallar” y este del antiguo “fallar”, proveniente del latín *afflare*: echar el aliento; soplar hacia algo; olfatear como los animales; encontrar lo que se está siguiendo o dar con algo (deChile, 2024). Lo interesante es que eso encontrado (olfateado o soplado) no siempre sabemos qué es. Los hallazgos pueden estar salpicados de sorpresas que irrumpen y nos llevan a bordear aquello que desconocemos.

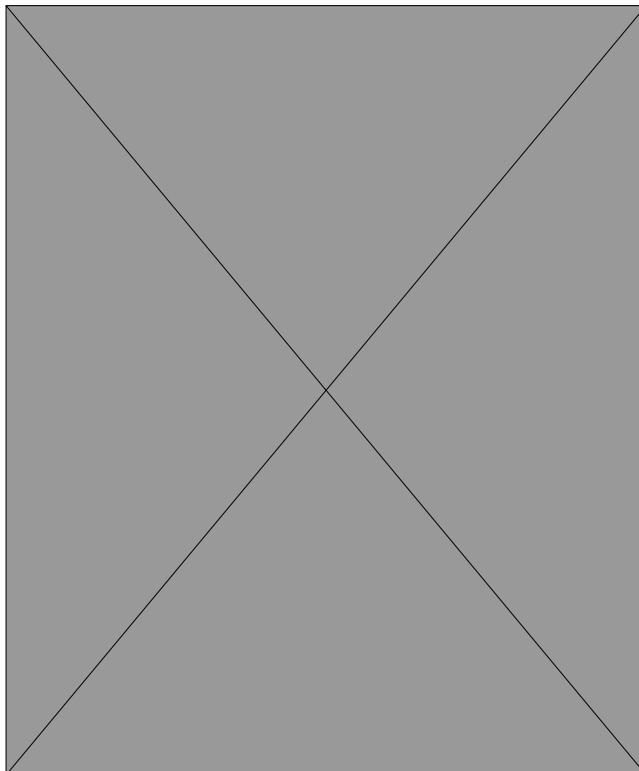
¿Puede la autobiografía revelar algo acerca del modo en que nuestros valores y creencias más arraigados se vieron interrumpidos? ¿En qué circunstancias se elaboraron los desvíos que nos hicieron desertar del camino que teníamos previsto o que otros habían establecido para nosotros?

Scott Fitzgerald comienza *El Crack-Up* diciendo: “Toda vida es un proceso de demolición” (Fitzgerald, 2011: 99). Ese libro y esa frase me acompañan desde hace

años, pero aquí y ahora se oye de manera diferente, quizá porque comienzo a estar más cerca de la edad de Fitzgerald al momento de escribir esos textos autobiográficos o porque tuve la vivencia de estar como ese plato rajado que no puede precisar cuándo ni cómo comenzó a agrietarse. Lo cierto es que las grietas están y convivo con ellas, aunque no hablan. Lejos de pretender hacerlas hablar o de disimular lo que discurre a través de ellas, propongo demorarme en *lo que pasa* a través de las fisuras y de las historias que viví.

Aquí se propone la autobiografía como un modo de investigación que nos ayuda a indagar en nuestros devenires-otros. Necesitamos pensar las formas en que las mujeres hemos fabricado dobles, alianzas, resonancias entre unas y otras, que crean algo en común que nos permite discurrir entre opresiones que se han vuelto inaguantables. El feminismo de los años setenta nos enseñó que lo personal es político. Este paso importante nos permitió politizar lo doméstico y advertir el modo en que nuestra identidad de “mujeres” había sido producida por una máquina de captura binaria que nos fija en posiciones estables oponibles a las de los hombres (Deleuze y Guattari, 2010).

En la actualidad, las políticas globales vuelven a poner el foco en la apropiación del cuerpo de las mujeres para fabricar organismos reproductivos y dóciles que pueblen las naciones más poderosas del mundo. Paolo Virno (2021) nos ayuda a pensar en que el secuestro de nuestro devenir actual opera sobre un común despojamiento de los saberes de resistencia y de clase. Profundiza esta idea en el libro *Sobre la impotencia*. El trabajo precario y las formas de explotación actuales se toleran porque operan sobre una expropiación de los saberes que nos permiten actuar. Como sostiene Diego Sztulwark (2024), el capitalismo actual coopta y privatiza la lógica del aguante y, de esta manera, nos vuelve realizadores eficientes de la empresa capitalista: valoramos positivamente sufrir y ser desposeídos de los saberes acerca de cómo defendernos de la violencia recibida. Pero, ¿qué pasa cuando ya no podemos ni queremos aguantar más?



Zana, D.2024. Sin título. Ilustración para este artículo

Temer

Hago un esfuerzo por acercarme a aquello que aparecía innombrado en mi historia. Pertenzo a una generación cuyas primeras experiencias de vida se dieron en el seno de una sociedad aterrorizada, que se había habituado a convivir con el terror de la Dictadura. Mis escritos hablan del miedo inmiscuyéndose en el líquido amniótico, como si en el espacio más íntimo de la vida intrauterina existiese un fondo oscuro ligado a la experiencia del terror.

Mi infancia transcurrió, como la de muchos, bajo los efectos del silencio. Supe de la historia familiar de una quema de libros “peligrosos”. No mucho más. La escuela primaria extendió el pacto de silencio y la secundaria, bajo el manto de la “sagrada familia”, reforzó la represión internalizada y el borramiento de la memoria individual y colectiva. Las leyendas populares de mi infancia reforzaron un inconsciente de terror y obediencia: hombres anónimos (hombre de la bolsa, hombre-gato) podían

arrebatarte de tu casa en la noche, convirtiendo tus sueños en pesadillas.

Soy contemporánea de muchos que nacieron sin la posibilidad de conocer su historia, su verdadera identidad. Esos hijos apropiados, quitados de los brazos de sus madres, fueron sustraídos al mismo tiempo de la comunidad.

En el año 1997 comencé el Ciclo Básico Común (CBC) en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). En esa Facultad pude conocer y ponerle nombre a experiencias de las que había sido desposeída. Conocí la militancia de la agrupación Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S). En las asambleas y en las aulas de una Facultad embanderada desde los techos hasta los pisos, aprendí –como testigo de primera mano- sobre las luchas contra la impunidad. Se buscaba reabrir la historia que habían cerrado bajo la Ley de Obediencia Debida y la Ley de Punto Final. Estudiantes de Historia, Antropología, Ciencias de la Educación, Letras, Filosofía y Artes estábamos revueltos en esos primeros años de Facultad y militancia. Recuerdo a un profesor del CBC que nos enseñaba historia a través de las canciones de las guerrillas y los movimientos políticos. Un día, tras leer mi parcial, me dijo que debía estudiar Historia. Fue grande la conmoción que me causó su comentario en los inicios de la carrera, cuando todo eran dudas y yo sentía que estaba faltando a mi cita con la Historia. Lo cierto es que muchas carreras me entusiasmaban y, por un tiempo, cursé en simultaneidad Filosofía, Antropología y Ciencias de la Educación, viendo adónde me llevaba ese camino.

Comencé la Facultad en los últimos años del menemismo y terminé con clases públicas en la calle, en medio de las revueltas de 2001-2002. Esos años fueron hitos de un nuevo desmembramiento social y familiar. Se infundía terror económico. En mi familia, la crisis dejó como saldo un padre desocupado que migró a España y un hermano que se fue a vivir a Estados Unidos para cumplir su sueño de trabajar como médico. Lo que vino después fue la manera que encontré de reparar esos olvidos que duelen en la historia social y personal. A través de mi labor docente, procuré la transmisión de una memoria que permitiera zurcir aquellos vacíos que dejó la Dictadura. Esa búsqueda me mantuvo cerca de espacios de memoria y derechos humanos, porque no encontraba otra forma de despertar fuerzas colectivas que tratar de pensar con otros los acontecimientos próximos. Desde ese lugar aprendí a hacer pedagogía social junto con otros significativos que, en sus experiencias, me interpelan y ayudan a ver desde otros ojos lo que somos, las memorias que hemos adquirido y las luchas que aún falta librar.

Escribí sobre la charla³ con Viviana Buscaglia⁴, docente jubilada y referente del Ex Centro Clandestino de Desaparición “Pozo” de Quilmes, luego de una visita junto con estudiantes de la Universidad:

Viviana me pone en contacto con una reflexión sobre la memoria como

construcción desde diferentes visiones, relatos y perspectivas vinculadas al reconocimiento de identidades y luchas. Me interesa detenerme en el carácter performativo de los relatos. Lo que ella dice sobre los umbrales que se mueven me hace recordar una frase que dijo Luis Porta en un encuentro, cuando nos preguntó qué nos hacen los relatos a nosotros, cómo nos modifican o transforman. Esta dimensión performativa se puso en acto, por ejemplo, cuando algunas estudiantes comenzaron a contar quiénes son, dónde trabajan y cómo abordan el tema en sus escuelas o en sus prácticas. Algunas comentaron que no sabían la historia del lugar y que las había conmovido mucho vivir en Quilmes y no conocer nada sobre el Pozo. Otras comentaron que son docentes del Colegio San Diego en Wilde, cuyo fundador estuvo a cargo del colegio durante 45 años y hace poco fue juzgado por delitos de lesa humanidad en el Pozo de Banfield y el Infierno. [...] Todo se vuelve una telaraña cuyos hilos ya no están sueltos sino anudados y activos. El relato de Viviana logra interpelar, nos toca de cerca. Permite expresar miedos, la incertidumbre de muchas veces no saber qué hacer porque trabajar el tema en el aula es interpretado como un acto ideológico. Maestras y profesoras, estudiantes de pedagogía social en la Universidad, habitantes de ese territorio, con sus vidas e historias preguntándose cómo este lugar las afecta y tiene que ver con ellas, con sus identidades. Es en esos momentos donde construimos sentidos.

En un punto de la conversación, Viviana expresa que la materialidad, los objetos, la lugarización del espacio de memoria es lo que nos permite conectar pasado, presente y futuro. Crear ambientes para habilitar otros relatos posibles no es tarea fácil. ¿Puede haber transmisión sin un archivo de memorias como el que nos acerca Viviana? Afecto y pensamiento van unidos. Los umbrales se mueven cuando se elabora la historia, cuando se abre el concepto que no cierra porque necesita pensarse de otro modo para hacer sitio a aquello que no había sido tomado en cuenta. (García, 2024f: s.n.)

El acercamiento a Viviana me –nos- coloca frente a la pregunta por el lugar de una memoria afectiva y viva en la transmisión. Su relato nos hace cosas, nos toca y, desde esa cercanía, nos permite anudar los hilos de otras historias con la nuestra. Desde su experiencia como mujer, feminista y militante nos pone en contacto con conceptos que no cierran, porque el fundamento desde el cual se habían construido borraba las formas específicas de tortura perpetradas contra las mujeres. Cuando ella expresa: “todo lo que pasaba allí es tortura”, los umbrales se mueven y ya no se limitan a los sentidos establecidos de antemano. Como afirma Donna Haraway citando a Judith Butler, “sólo hay *fundamentos contingentes*; el resultado son cuerpos

que importan” (2003: 6, cursivas nuestras). Viviana me confronta con la pregunta enunciada por Stengers y Despret (2023)⁵, que formulo en otros términos: ¿qué les hacen las mujeres a los archivos de la memoria? ¿Qué mundos construyen en la transmisión de la historia oral?

Unas semanas atrás, una educadora de una biblioteca popular de Virrey del Pino contaba la siguiente anécdota: un joven perteneciente a un instituto de menores con el que había trabajado en un taller de poesía la reconoce un tiempo después y la saluda diciéndole: “Profe, profe, la biblioteca”. No recordaba su nombre, pero sí la biblioteca. Él no la llamó “bibliotecaria”, le dijo “biblioteca”. Quizá no se trató de un simple error en el lenguaje sino de un efecto de lugarización o de territorialización afectiva en el lenguaje. Pienso que el cuerpo de esa educadora popular arrastra un mundo de relaciones afectivas con los libros. Ella corporiza vivencias, deseos de poesía, mundos que se descubren a través de los libros. Parece que la biblioteca te “sigue por varios sitios”, como dice Sara Ahmed (2019: 229) refiriéndose a los objetos y en particular al mobiliario en *Fenomenología queer*. En cierto sentido, la biblioteca “es un efecto de lo que tú haces” (2019: 229).

Podemos pensar que cada educador tiene un efecto de arrastre de su propia biblioteca cuando enseña. Enseñamos rodeados de objetos y de mobiliarios que nos disponen a relacionarnos desde cierta orientación. Como sugiere Ahmed, “lo *queer* se convierte en una cuestión de cómo aparecen las cosas, cómo se agrupan, cómo actúan, para crear los límites de los espacios y de los mundos” (2019: 229). Cuando hacemos pedagogía social, el conocimiento que nos importa es aquel que desafía lo limitado de la individualidad impotente y soberbia que se refugia en el conocimiento como algo separado del mundo de los afectos, de las corporeidades y del vínculo con otros. Nos orientamos por una epistemología inconformista, en la que los sentidos se construyen afirmando un cuerpo cognoscente y sensible junto a las preguntas que el otro nos coloca (Segato, 2018: 31). Necesitamos de la conversación desde una “ética insatisfecha” (Segato, 2018: 31) con lo que somos, con lo que enseñamos, con lo que el otro en su diferencia abre, coloca e incita a pensar. Como expresa Val Flores, cuando estamos dispuestos a trabajar explícitamente sobre las sexualidades, el giro consiste en “desplazar la pregunta acerca de *qué voy a enseñar* por una más implicada que podría formularse como: *qué estoy dispuesto/a a escuchar*” (2017: 124, cursivas originales). Coincidiendo con Val Flores (2017), pensamos que el corrimiento de la predicación prescriptiva nos permite ser más hospitalarios con lo que el otro trae y expandir lo limitado de nuestro punto de vista. Concitamos pedagogías de contacto que exploran articulaciones y conexiones contingentes, porque nos autoarrogamos -la fuerza de esta expresión me la enseñó María Marta Yedaide⁶ quien guio mi instancia posdoctoral,-el derecho a devenires-otros.

Pienso, entonces, para qué escribir autobiográficamente en este instante en el que

los sentidos están más desgarrados que de costumbre. Releer a León Rozitchner me ayuda a elaborar una respuesta provisoria. Escribo para reabrir lo que el miedo selló. Como dice el autor, “se piensa con el cuerpo y contra el miedo interior” (2011a: 31). Pensar es enfrentar el terror que nos domina por dentro, que nos coloca a distancia de nuestra sensibilidad y nos impide evaluar las contradicciones y los fracasos que cargamos en nuestra historia. Si el terror es la acción de una violencia colonial sobre nosotros, escribir desde las heridas que no cierran es la forma que tenemos de atravesarlas y, así, encontrar un sentido más claro de lo que hemos pasado, de lo que necesitamos y queremos construir.



Heridas

El trabajo sobre las heridas biográficas y profesionales me permitió mirar de cerca las contradicciones, restricciones e incomodidades con las que convivo a diario y advertir el modo en que estos límites estructuraron mi identidad profesional, al mismo tiempo que abrieron un camino de desidentificaciones y huidas posibles. Trabajar sobre las heridas es una forma de trabajar sobre lo suprimido, lo secreto, lo que permanece en sombras. Hacerle sitio a esa incomodidad –sabiéndonos ambiguos, inestables y complejos- nos permite integrar ese elemento “extraño” para que el dolor tome un cauce y se transforme. Narrar es una manera de cuidar y curar las limitaciones y sujeciones que desautorizan las múltiples formas del decir.

El texto *Mi Mano izquierda* (2024j) abre el trabajo de mi escritura autobiográfica. Allí se narra el propio constreñimiento en la escritura, que se hace eco del sufrimiento de generaciones pasadas. *Mi Mano izquierda* arroja luz sobre la particular significación de la zurdera en una época en la que se hablaba de “diagnósticos y tratamientos”, como si se tratase de una enfermedad o de un trastorno. Expresar a través de la escritura los sentires que habían quedado inmovilizados en ese fijismo de la clasificación que patologiza los desvíos me permitió advertir el modo en que había sido partícipe involuntaria de la construcción de cierta idea de normalidad/anormalidad propia de la época. Sabemos que cada contexto histórico y social edifica sus legitimidades y sus sombras de acuerdo a cómo lidia con aquello que no le resulta familiar

o (re)conocido, que presenta una extraña rareza. Me pregunté entonces cómo había lidiado mi familia con mi particular rareza heredada del linaje paterno.

El escritor y filósofo Mark Fisher (2016) nos ayuda a precisar “lo raro” como aquello que genera una sensación de perturbación, como si se tratase de algo erróneo o fuera de lugar, que no debería existir o “no debería estar allí” en tanto resulta incompatible con cierta valoración de la naturaleza humana. Lo raro nos confronta con la domesticación de lo humano, con su cierre en cierta idea de familiaridad. Me preguntaba, ¿hasta qué punto mi subjetividad había sido modelada por estas creencias? ¿Qué oportunidad de cuestionarlas me habían ofrecido la familia, la escuela, la universidad? ¿Cómo se veía afectada mi propia escritura por esta idea de “rareza”?

A lo largo de la historia, diferentes culturas y civilizaciones han estigmatizado a los zurdos considerándolos personas inferiores. El lado izquierdo del cuerpo fue portador de valoraciones negativas tanto en la cultura islámica y judeocristiana como en el hinduismo. Para la Iglesia Católica, los zurdos servían al demonio. A Dios siempre se lo representó en la iconografía del catolicismo usando su mano derecha. Jesucristo se ubica a la derecha de Dios, conservando un lugar apropiado y de idéntico estatus. En el Islam, lo que proviene de la mano izquierda se lo considera impuro. Algunas interpretaciones vinculan el uso de la mano izquierda con la limpieza de los excrementos o de los desechos del cuerpo, de lo que sobra. La parte izquierda del cuerpo ha sido colocada del lado de lo “sinistro”. Dice el diccionario sobre esta última palabra: adjetivo que vino a designar “a la parte o sitio que está a la mano izquierda” y, en sentido figurado, “avieso y malintencionado. Infeliz, funesto o aciago. Propensión o inclinación a lo malo” (Real Academia Española, 2024).

En la época en que mi padre hizo la escuela primaria, a los niños zurdos como él se les ataba la mano izquierda en la espalda para que aprendieran a escribir con la derecha. Si los descubrían usando la izquierda, les pegaban en la punta de los dedos con una larga regla como escarmiento. Se los contrariaba, mediante una extraña forma de tortura escolar en la que los niños eran obligados a contradecir su naturaleza, a borrar sus marcas de nacimiento para volverse diestros, útiles y dóciles. La educación escolar produjo a mi padre como ambidiestro, aunque en su fuero íntimo él nunca dejó de ser zurdo.

Mi historia encontraría en el “diagnóstico y tratamiento”,⁷ en la corrección y reeducación caligráfica las formas de asimilación de ese elemento extraño y perturbador que persistía en la mano izquierda a través de las generaciones. Ya no se propiciaban castigos corporales, pero la presión sobre la persona zurda como portadora de un error, de un perjuicio o de una anomalía a ser corregida permanecía intacta. Escribí:

La escritura se puede contrariar de muchas formas.

La escuela emplea sus estrategias.

Los cuadernos escolares conservan las marcas de ese borrar, corregir, re-
hacer
reiterado,
hasta agujerear las hojas.

La tinta azul arrastrada por mis dedos
mancha la impoluta hoja en blanco,
inocente de toda torpeza.

La zurdera fue el índice personal desde el cual fui reflexionando y alterando –“queerizando” podría decirse- las prácticas educativas como espacios de normatización corporal, racial y sexual, entre otros. Es posible pensar que las marcas de nuestra infancia y de lo que otros hicieron de nosotros se conservan en nuestra vida adulta, incluso si decidimos desviarnos del camino de aquellos que nos precedieron. El sociólogo francés Didier Eribon (2022) analiza, en *Regreso a Reims*, los valores y hechos que formaron parte de su pasado popular, provinciano y familiar, de los cuales se distanció cuando decidió migrar a París para vivir libremente su sexualidad y estudiar en la universidad. Décadas más tarde, tras la muerte de su padre, ya convertido en sociólogo y profesor universitario se reencuentra con ese pasado que no pasa a través de la escritura. Su *Regreso a Reims* le permite escurdiñar el esqueleto de su identidad desde un ángulo particular: su pertenencia a una historia y a un medio social obrero, el cual se revela a través de las fotografías que le comparte su madre. Imágenes de vestimentas, cuerpos y viviendas sociales revelan la inscripción de su biografía en una “topología social que cada uno lleva dentro de sí, como una de sus verdades más profundas” (Eribon, 2022: 20). Él, que había estado escribiendo e investigando acerca de la dominación, de los procesos de sometimiento y la constitución del sujeto inferiorizado, advierte su propia censura acerca de la vergüenza que le producía su pertenencia a una clase social desposeída de capital cultural y económico y en la que se vociferan valores machistas, racistas y homofóbicos. De esta manera, el autor narra para comprender la realidad de ese mundo social que se perpetúa a través de las generaciones y que había sido negado por él mismo, por el dolor que le ocasionaba esa realidad. Escribir le permite contar historias que merecen ser dichas, ya que, por su sola existencia, cuestionan la reproducción de la violencia de un orden social injusto.

Eribon me invita a revisar mi historia, en la cual he estado elaborando de muchas maneras posibles respuestas provisionarias a ese sentimiento de inquietante rareza, frente a lo que se supone que no debería estar allí, pero, sin embargo, existe. En lo profesional, ese camino de descubrimiento me llevó a tomar partido por ciertas

experiencias que crecen en los márgenes de las formas de educación convencionales. De ahí mi filiación con la pedagogía social, la educación popular o experiencias como la de Deligny con los autistas. No había advertido las conexiones íntimas entre ese camino profesional y mi historia hasta que la escritura autobiográfica me permitió verlo. Mi propia educación social conjugaba los territorios en los cuales se fue formando mi subjetividad: campamentos, viajes, redes de cuidado entre mujeres, ferias de barrio, jardines, calles y plazoletas. Esos espacios de crianza y juego, conectados por una trama invisible zurdida con los hilos del tiempo, proporcionaron las primeras experiencias de circulación y apertura al mundo extra familiar, desde las cuales construí los sentidos de lo que entiendo como educación social.

¿Por qué ahora me autorizaba a escribir sobre estas experiencias personales? La formación académica me había proferido la enseñanza de una escritura que no ritmaba con la experiencia vital. Había buscado colar, a través de mis investigaciones previas, una experiencia del continuo cuerpo-lenguaje, afecto-concepto que pudiera dar legitimidad –pienso ahora- a aquello que la propia formación académica había expulsado fuera de los límites de lo pensable/decible. Siguiendo a Fisher, podemos pensar que la potencia de lo raro es ser “indicio de lo que ha quedado obsoleto de los marcos y conceptos que se han empleado anteriormente, señal de que estamos en presencia de algo ‘nuevo’ o diferente” (2016: 15).

Cynthia Edul, en *La primera materia* (2024), retoma la cosmovisión de las comunidades andinas, según la cual buscaron formas de ordenar el tiempo y el espacio y de darle sentido a la existencia. Dice la autora que se cree que durante agosto la tierra está abierta, pariendo o hambrienta, y puede atraparnos o podemos caer dentro de ella. Como símbolo de protección y para evitar ser tragados por la tierra, el día de la Pachamama se ata un hilo *llok'e* que, como consigna Edul, en quechua significa “hilo zurdo”, en los tobillos y en las muñecas. “Es un hilo que se hila al revés”, a la izquierda, y que “actúa como intermediario con la Madre Tierra” (Edul, 2024: 73). Este hilo se lleva durante un mes o hasta que se rompa y se lo quema con hojas de coca y vino. El hilo zurdo se usa como protección para los enfermos, en nacimientos y muertes, para curar animales, para que haya provisiones y protección para las personas que lo portan: “Si el hilado normal es la forma en la que el humano transformó la naturaleza en materia prima, el hilado al revés nos devuelve a la fuerza de la tierra” (Edul, 2024: 73). Ese hilo zurdo me hace pensar en la fuerza desterritorializante de la tierra que se revela para enseñarnos algo sobre nuestra convivencia en la Tierra, sobre cómo “ser capaces de transitar entre opuestos” (Cusicanqui, 2018: 148). Fabricamos hilos zurdos, tejidos y redes *llok'e* para dar vuelta la trama capitalista y machista que se apropia del territorio y de las vidas con una violencia inusitada. Trabajamos el revés de la trama creando rituales, lenguajes y vínculos que van hacia el otro y que establecen formas de reciprocidad y de convivencia entre diferentes (Cusicanqui, 2010: 72).

En mi historia, como en la de Didier Eribon (2022), la muerte de mi padre me coloca frente a los hilos deshilachados de mi trama. “Su muerte fue un trastocamiento del sentido que me dejó sin aire, sin palabras”, escribí. Desde esa fragilidad, comencé a observar los duelos y las destituciones que me habitaban, esperando que la escritura me “permitiera encontrar una incomodidad que pueda hacer mía”. Escribí *Plegaria* (2024l), *Escritos sobre duelos* (2024d) y *Estado de Descomposición* (2024e). Los sentidos debían ser hallados de nuevo a partir de fragmentos de memorias y sueños en estado de descomposición. Escribir puede ser una manera de tramar “un tejido de células vivas” alrededor de “lo detrimental” (Deligny, 2021: 14). La mano zurda, en una gestualidad *queer*, pone en valor lo menospreciado. Desde ese lugar sucio, manchado de tinta, nos expresamos y narramos. Escribí:

Pero la escritura, como el deseo,
 encuentra formas de discurrir entre rigideces.
 Se abre lugar desde los agujeros de todas las hojas.
 La línea de vida se traza desde heridas sin coagular.
 Escritura profana desde territorios inhóspitos.
 Un segundo nacimiento, pero sin segunda vida. (2024j: s.n.)

Renacer a la escritura permite curar dolores y miedos en los que no habíamos reparado. Escribir arma una piel que nos remedia, transforma los desechos en compost vivo y orgánico. Como sostiene Kekena Corvalán: “estoy haciendo tanta curaduría, contando todo lo que me duele a mí, lo que pienso en vos en cada herida del cuerpo, en cada ademán” (2021: 11). Así como nos repara y nos transforma, nuestra escritura puede inspirar prácticas de desujeción en otros. De ese modo, la escritura autobiográfica se revela como un espacio para aparecer –ya no somos ni queremos ser “testigos modestos” (Haraway, 2004: 23 y 24) transparentes e invisibles- y para implicarse en la investigación, entendida como un mundo de relaciones con otros.

Como dice Sara Ahmed, en ocasiones sentimos que las cosas no nos afectan de igual modo que a los que nos rodean y, al expresar lo que sentimos, “somos excluidas por aquello que nos afecta” (2023: 42). La autora nos ayuda a pensar que, cuando nuestra sensibilidad es juzgada como inadecuada, exagerada, demasiado sensible o intensa, el problema se traslada a nosotras, comenzamos a sentirnos extrañas y se pasa por alto la violencia que se ejerce en las injusticias que nos afectan. ¿Serán todas esas circunstancias alrededor de la mesa –como dice con acierto Sara Ahmed (2023: 54)- en las que fuimos juzgadas, calladas o de las que nos fuimos literalmente arrastrando el mantel de la mesa, las que forjaron en nosotras una percepción de izquierda? ¿Nos habremos vuelto de izquierda al devenir sensibles a lo siniestro de las instituciones o a las injusticias de lo familiar? Deleuze nos recuerda que ser

de izquierda es un asunto de percepción, es percibir primero el contorno: “miras al horizonte y sabes que esto no puede durar, que no es posible que miles y millones de personas mueran de hambre. No es posible esa injusticia absoluta” (Deleuze, 2010). Esa percepción no se contenta con preservar los privilegios, sino que sale a enfrentar el problema de las injusticias que hay que resolver. Siguiendo a Sara Ahmed (2023), pienso que nuestras autobiografías pueden ser las historias de lo que nos afecta y de aquello que nos condujo a forjar una percepción diferente del mundo y de nuestra posición en él.

Si, como dice Deleuze, ser de izquierda compromete un devenir-minoritario (Deleuze, 2010), el problema de la percepción y de la sensibilidad se liga con el de los devenires. Cuando las mujeres y disidencias nos preguntamos cómo y cuándo fue posible devenir otras en relación con el patrón humano adulto, blanco, heterosexual, varón –¿diestro?- y propietario, estamos investigando y aprendiendo sobre nuestras experiencias minoritarias. Escribir y reflexionar autobiográficamente, pensar contra la culpa que nos genera sentir y pensar me permitió nombrar en mis propios términos la zurdera, darle otro sentido al problema que se me había atribuido. Pude posicionarme desde la posibilidad de no encajar en la percepción normalizada y encontrar modos en que este posicionamiento conecta con una manera de vivir, de amar, de ser mujer, de ser hija y madre, de ser profesora, de investigar. Como afirma Sara Ahmed, convertirnos en una “feminista aguafiestas” implica transformarnos en aquello que nombramos y poner en evidencia lo que aprendimos de esa tarea que nos asignaron (2023: 64 y 65).

Des-predicar la pedagogía

A través de la escritura autobiográfica verifico en mi historia personal indicios de esa pedagogía social que elaboro desde hace tiempo como un asunto profesional y académico. Aquella materia con la que trabajo se me revela en su dimensión sensible, personal e histórica. Comprendo que la pedagogía social me permite decir algo que me importa, en tanto tiene que ver con el modo en que fui elaborando una forma de estar en el mundo y de tramar afectos.

Doña Aurelia (2024a) habla del tiempo que compartí con la mujer que me cuidaba cuando era niña. Una presencia incorpórea de la que recuerdo gestos de juego y de cuidado. Con esa compañera del tiempo de mi infancia y con sus hijas, armábamos mundos comunes donde las diferencias sociales cedían.

El jardín de *Doña Laura* (2024b) fue una enciclopedia viva de botánica que recorrí con todos los sentidos, en la cual aprendí a amar la compañía de las plantas y a disfrutar de ese lenguaje secreto en el que intercambiábamos gentilezas y sorpresas. De *Doña Laura* tomé la sabiduría de las plantas y aprendí que el territorio es ese ecosistema que co-creamos para rodearnos de aquello que necesitamos para

vivir. Los campamentos y los viajes al sur de la Argentina me recuerdan que subir la montaña en grupo no es avanzar al ritmo del que va primero sino la travesía de aprender a caminar al ritmo del que va último, para que nadie quede atrás.

Emparchadora (2024c) hace referencia al trabajo de mi madre como maestra recuperadora en escuelas de González Catán y Laferrere. En ese gabinete itinerante,

supe del aula, de sus bordes. De la necesidad de un tiempo diferente para cada uno. Que los problemas ‘de los chicos’ se resolvían juntos. Que el aprendizaje siempre es con otros. Que supone esfuerzos, enfrentar desafíos y también servirse de ayudas necesarias. Rebaudicé aquel espacio como “gabinete de reparación de aprendices rotos” o “taller para recomponer lo que no tiene remedio”. Corregidora, enmendadora, emparchadora. Esos eran los gestos del oficio de mi madre. (2024c: s.n.)

Las huellas de la memoria afectiva de mi infancia están pobladas de doñas, caminatas, paseos y salidas al mundo. Las primeras redes de circulación y de crianza fuera de lo familiar me dejaron sensaciones de un mundo corporal en el que conocer era estar en cercanía con las cosas y con los otros. Eso requería desplazarse, saltar del otro lado del cerco, cruzar puertas, explorar territorios como espacios abiertos. Las huellas que evoco no son parte de un pasado nostálgico sino la “*mater*” (Rozitchner, 2011b) coexistente y presente, desde la cual creo y expando mis vínculos con el mundo y con los demás.

Reconozco en los gestos y en el trabajo de los “sustentadores de la vida”, como expresa el poeta y narrador cubano Cintio Vitier (2016), el arraigo de mi oficio y de mis búsquedas. Hablo de ellas, porque fueron mujeres, sustentadoras de la vida, las que pusieron a circular algo diferente en sus maneras de estar y de existir, algo que se ofrece no como un ejemplo a seguir sino como un lugar desde el cual elaborar estrategias, orientarse, preguntar, asomarme al mundo. Desde ese *topos*, encuentro los sentidos en lo que me afecta junto a otros, en aquello que me moviliza en los vínculos que armamos. Contra el lema de “sálvese quien pueda”, propio del utilitarismo meritocrático y del individualismo del trabajo académico, generamos comunidades de afectos. Hubo otras mujeres que marcaron el camino y hemos aprendido de su compromiso: María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos y otras profesoras que se comprometieron con una enseñanza universitaria que articulaba la facultad, la calle, los hospitales y las villas, poniendo en primer plano los saberes referidos a enfrentar las crisis. Reconozco actuando en estas “sustentadoras de la vida” una “politicidad en clave femenina” (Rita Segato, 2018: 14) vinculada con la experiencia histórica de las mujeres y sus formas de resolver problemas en lo cotidiano. Esa politicidad, como sostiene Rita Segato, actúa desde un arraigo espacial y comunitario, tópico más que utópico, próximo y no burocrático, ya que pone en valor el proceso

que hace al sustento y a la preservación de la vida (2018: 14).

Semanas atrás presencié una multitudinaria asamblea estudiantil en un instituto de formación docente en el que trabajo. Se juntaban a discutir el nuevo régimen académico que contempla alternar cursadas a distancia como una manera flexible de cursado, que busca dar respuesta a las dificultades para continuar y sostener los estudios. Las oradoras hablaban de la tarjeta Sube solidaria, de la alacena estudiantil, de la necesidad de comprar un microondas para uso comunitario, del cuidado y la limpieza de los espacios compartidos. Pensé en ese arraigo a lo cotidiano como una forma en que la politicidad está presente en la vida de las estudiantes —en su mayoría mujeres—, preocupadas por construir respuestas para no quedar a la intemperie. El régimen a distancia no era bueno si las alejaba de la proximidad del mundo vincular que les permite sostener los estudios y sostenerse en la vida. Las distancias con las asambleas que recordaba de mi experiencia universitaria eran grandes. Aquellos oradores —en su mayoría hombres de izquierda— hablaban un lenguaje de poder para denunciar los poderes neoliberales. Ese lenguaje abstracto no era diferente al que se hablaba en algunas clases, asambleas o partidos. Una misma forma nos desposeía de la posibilidad de elaborar soluciones desde otra politicidad.

Escribo y recuerdo mis primeros pasos trabajando en un programa de inclusión de jóvenes en la Ciudad de Buenos Aires. Habíamos estado con una compañera todo el día inscribiendo chicos desescolarizados al programa en un centro comunitario de la Villa 15. Para recibir un subsidio, los pibes debían comprometerse con una contraprestación: venir a los talleres y armar lo que, con disimulo, se llamaba “proyecto de vida”. Por supuesto, la historia terminó mal. Los jóvenes amenazaron con robarnos en la parada de colectivo para que entendiéramos lo que no éramos capaces de comprender. Eso que no se enseña en la facultad ni en los manuales de los programas sociales. No teníamos derecho a ponerle un precio a su proyecto de vida ni al de nadie. Ni siquiera pretender tal proyecto, si no éramos capaces de despojarnos de esa epistemología que nos ponía a distancia de sus lenguajes y maneras de vivir. En las asambleas, en la universidad y en las políticas públicas hay formas burocráticas que nos alejan del “común vivir” (Percia, 2021).⁸ Es lo que Rita Segato vincula con el “mandato de masculinidad” y el patriarcado (2018: 13 y 14).

Cuando aquello que transmitimos cobra sentido es porque se puede verificar en algún aspecto de nuestra vida individual o social. De Chiqui González, inventora de los espacios de juego y convivencia de Rosario que tanto nos inspiran, aprendimos: “el afecto no es un sustantivo, no es un sentimiento como dijo la modernidad. Es una acción pura, es una energía, una fuerza movilizadora que va hacia el otro” (2011: s.n). Des-predicar la pedagogía es un movimiento que nos inspira. Una pedagogía social que no se desliga de la vida, que está en la acción, que es verbo activo y, desde la acción, pone a circular lo que, desde la matriz colonial y patriarcal, se separa y

divide: educar y cuidar, escribir y amasar, afecto y pensamiento, saber e ignorancia. No nos reconocemos en estas disyunciones ni en sus jerarquías internas. Como dice Luhmann, una pedagogía cuir sugiere que estos términos “no son mutuamente excluyentes, sino que están recíprocamente implicados y son constitutivos uno de otro” (2018: 15). Nos interesa una pedagogía con poder de imaginación, de creación de nuevas identificaciones y de invención de nuevos “territorios existenciales” (Guattari, 2015: 236) que crezcan desde los verbos, porque, como dice Chiqui González (2011: s.n), “el afecto es un verbo”. Es hacer confianza, es aprender de lo que rechazamos, es tejer un mundo vincular que nos sostenga a todos, es hablar una lengua que no es la propia, es fabular desde los despojos. Esa es la pedagogía con sentido que nos interesa vivir, disputar y construir.

Vinciane Despret (2022), siguiendo a Deleuze y Guattari, recuerda que el territorio tiene un valor expresivo porque implica y crea maneras de ser. No nos interesa una teoría abstracta sobre los territorios sino registrar los múltiples modos de habitarlos y poblarlos de afectos. En un escrito titulado *Nadie se salva solo*, expresé:

Hacer pedagogía también es compostar: des-componer, remover la tierra, transformar los residuos en tierra fértil. Cáscaras, hojas muertas, flores, pero también conceptos, historias, creencias, relatos, personajes. Entendí que la muerte tenía que ver conmigo y no solo con el entorno, con el Barrio. Nos encontramos compostándonos, entre lo que estábamos construyendo y aquello que estábamos dejando morir. Cada quien, algo diferente, para que naciera algo nuevo.

Marlene Wayar no fue parte de nuestras lecturas en esos encuentros. Sin embargo, no dejo de pensar en ella y en su escritura travesti cuando expresa: “yo tengo un cementerio en la cabeza, no tengo noción de cuantas compañeras y amigas han muerto” (2018: 31). Sin saberlo, compartía ese sentimiento con Marlene, tenía mi propio cementerio en la cabeza. Desde esa experiencia sensible, desde esa memoria corporal y afectiva brotaría una teoría (pedagógica) “lo suficientemente buena” (Marlene), lo suficientemente fértil y viva. No desde un código previo que define qué es el territorio, qué es la comunidad, qué cuenta como saber pedagógico, a quién(es) le pertenece y a quién(es) no. Sino haciendo una experiencia de des-composición de los lugares pre-asignados para encontrarnos desde los sentidos que podemos integrar a partir de la experiencia. “Lo trava es la posibilidad del encuentro, de la reparación, de recrear los vínculos permanentemente y reconfortarnos y de fortalecernos de manera infinita” (Wayar, 2018: 44).



Zana, D y Zana H. 2024. Sin título. Ilustración para este artículo

La investigación autobiográfica me permitió poner atención en mi propio devenir expresivo (Despret, 2022a) como un regalo que otros seres habían dejado en mí y que yo estaba deseando compostar en mis modos de escribir, de enseñar, de investigar. Como afirma Despret: “cada ser es condición inseparable de la existencia de otros seres vivos, que son a su vez condición de la existencia del primero” (2022b: 63). Aprendemos a investigar y a ser mejores docentes haciéndonos eco de aquello que otras existencias nos enseñan a percibir.

En su libro *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*, la filósofa belga piensa especulativamente el comportamiento de los wómbats y el modo en que estos animales crean territorio con sus excrementos, para afirmar que cada ser vivo es portador de un relato. Este relato no es una simple huella del pasado en el presente sino que está guiado por una “pulsión creadora” (2022b: 63). Luego, Despret cita a Batida para referirse a esa fuerza creadora que, cuando se asume de manera deseada y responsable, amplía e intensifica nuestra existencia con los otros. Sugiere la autora que podemos relacionarnos con los wómbats, con las arañas o con los

pájaros como “artistas que se dirigen también a artistas” que dejan una huella en el territorio como una manera de comprometerse con lo venidero, de fabular en común aspirando a dotar de otro espesor la realidad (2022b: 45). Como establece Despret, pensar los territorios en su dimensión expresiva nos permite valorarlos desde una perspectiva ecológica y ontológica mucho más rica y diversa. En este sentido, cuidar y curar los múltiples mundos posibles requiere la producción de modos de ser que también sean protegidos y preservados para no extinguirse.

La muerte –y los muertos- nos conforma(n), nos enseña(n) cómo configurar la vida, qué sentidos queremos afirmar y por qué vale la pena luchar. En ocasiones, vivir consiste en fabricar puertas de salida hacia otros modos de ser, en escribir en los umbrales, en construir pasajes y arquitecturas necesarias –como los wómbats- para desbordar este presente mortífero.

Puertas

Una estudiante privada de su libertad le pide a Noelia y a Flor oler el perfume de su cabello. Les dice: “acá adentro todo tiene el mismo olor”. Un aroma abrió la puerta para darse al afuera. (García, 2024k: s.n)

En mi historia, al igual que en la de muchos, las puertas cuentan. Si evoco la casa familiar en Ciudad Evita, algunas puertas se reemplazaron por arcadas comunicando el espacio interior desde la cocina hasta el comedor. Ese corredor lo recorrí mil veces, en todos los sentidos, montada arriba de patines de cuatro ruedas y también descalza. Conozco sus desniveles, rugosidades y relieves como si fuesen una segunda piel. La puerta exterior del chalet era de reja y tenía una voz particular que anunciaba la llegada de las visitas. No había timbres. La puerta no tenía llave. Se accedía aplaudiendo o haciendo sonar la reja. De niña convertí esa puerta en una hamaca de la que me colgaba jugando a abrir y cerrar el mundo. Mi padre me decía que iba a vencer la puerta y, con el tiempo, lo hice.

Cuando dejé el hogar familiar, mi padre me dijo que había salido por la ventana y no por la puerta, porque abandoné la casa sin casarme. Para las mujeres de mi familia el casamiento había sido el pasaporte de salida del núcleo familiar. Comprendí, como dice Sara Ahmed (2023), que las puertas pueden usarse para encerrarte dentro de la categoría de “mujer”. Desde entonces aprendí a desconfiar de las puertas que nos vuelven prisioneras y de la letra chica de los contratos familiares.

Mi infancia me lleva al recuerdo de muchas puertas abiertas, que no fueron impedimento de entradas y salidas, sino que permitieron circulaciones. Volví a algunos de esos sitios donde recordaba que se había escrito una parte de mi historia. En las puertas del Hogar Escuela de Ezeiza, escribí:

El nombre de Evita se anuncia en todos los carteles y su presencia fantasmática sobrevuela los espacios. Ese nombre espectral que me acompaña desde la tierra de mi infancia, la ciudad feliz de jardines y bicicletas que se dibuja desde siempre contorneando su rostro. He visto su busto lustrado, saqueado, reemplazado, esgrachado y vuelto a poner mil veces.

Recordé que había visitado esa escuela cuando era chica. Tenía alrededor de 9 años y acompañaba desde el auto a mi mamá a buscar a una nena más o menos de mi edad. Se llamaba Virginia. Venía a casa algunos fines de semana a pasar el tiempo con nosotros. Mi madre se había encariñado con ella en ocasión de una visita al Hogar y pidió permiso para traerla. “¡Qué inconsciente!”, piensa la adulta que soy hoy. La mamá de Virginia autorizó y desde allí empezamos a compartir tiempo de nuestra infancia.

Hoy sería tal vez imposible imaginar ese vínculo entre desconocidas. Los protocolos públicos y las reglamentaciones del cuidado de la infancia nos ponen a distancia. Pero, como dice César González, a veces los “ayudados” son los que nos ayudan. Así fue para mí: Virginia me ayudó a ser sensible a la injusticia desde muy chica y a comprender lo que puede tener de reparador compartir una bañera caliente. Mi madre me mostró la importancia de las redes desde lo cotidiano. Y el Hogar Escuela, que la educación es un modo de hospitalidad y que hay puertas que existen para dejarlas abiertas. (García, 2024g: s.n.)

Mi madre se encargó de abrir la puerta de mi casa y de conectarla con la del Hogar Escuela. La historia de este lugar conecta con mi historia personal y social como un tejido en el que los hilos se van anudando:

Perón inauguró el Hogar Escuela en 1954. Allí se brindaba educación, salud, alimento y techo a alrededor de dos mil niños y niñas de familias humildes. Desde ese mismo lugar, con la vuelta de Perón en el 73, se perpetró la masacre de Ezeiza. Los árboles sirvieron de refugio a los niños del Hogar Escuela y a los francotiradores. Un hogar escuela, una escuela que se convierte en hogar. (García, 2024g: s.n.)

Ciudad Evita, la tierra de mi infancia, se construyó entre 1948 y 1953 como un proyecto de viviendas financiado por la Fundación Eva Perón y desarrollado por el Ministerio de Obras Públicas. Las casas siguieron el modelo de Ciudad Jardín con poca densidad de habitantes. Eran viviendas familiares con árboles frutales, rodeadas de mercados, escuelas y plazas. El plan incluyó grandes espacios verdes forestados, balnearios, un hogar escuela, colonias de vacaciones y centros deportivos que se

extendían hacia el barrio de Ezeiza. Tanto Virginia como yo hundimos nuestras raíces en el sueño de una infancia con derecho a la belleza, al juego, a la naturaleza, a un hogar digno. Sabernos de mundos diferentes no impedía que compartiéramos el disfrute de la vida. Virginia vino a puntuar lo limitado de mi comodidad, lo relativo de mi saber, lo parcial de mi mundo intrafamiliar. Su presencia expandió mi comprensión del sentido de la justicia, que hace de la educación un hecho político.

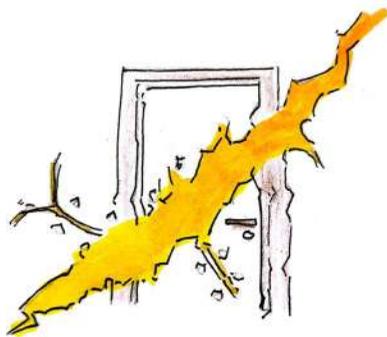
Abrir puertas nos puede permitir encontrarnos con otras en los umbrales, otras que también amaron las circulaciones y forjaron tentativas de conexión entre educación y vida. Luego de una charla con Javiera Díaz, investigadora del Archivo Cossettini del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET), escribí:

Javiera nos recuerda los dichos de Leticia Cossettini en una entrevista de 1988. Una vez finalizada la charla, voy a escuchar la entrevista nuevamente porque, como dijo ella, “hacer memoria es todo un trabajo”. Leticia es filmada y habla de la escuela con los cuadernos escolares en sus manos. Acompaña su expresión con una danza de manos, de gestos, llena de armonía. Dice: “era una comunicación permanente de escuela, de pueblo y de chicos. Nunca fue, jamás, una escuela cerrada. Porque no eran sus maestros (así). Un maestro que tiene la concepción de esa cosa cerrada que es el recinto donde están los chicos y las mentes de los chicos, está en un camino absolutamente falso. Erróneo. La vida no es esa. La vida son muchas puertas abiertas. Muchas posibilidades, muchos lenguajes”.

La idea de puertas abiertas insiste. Aunque hay diversas formas y circunstancias por las cuales los educadores quedamos encerrados en concepciones erróneas como las que nombraba Leticia. El miedo, la inseguridad, la burocracia, los controles, los hábitos, los deberes y las obligaciones, las inercias. El punto es que a medida que vamos cediendo, se va convalidando puertas adentro una concepción de lo educativo que se queda sin entorno, sin circulación, sin pueblo, sin cuerpos, sin sentidos, sin anclaje. Es lo que ocurre en muchas escuelas y nos preocupa. Es lo que en ocasiones me desvitaliza también en la universidad. Comparto este sentir en la entrevista y Javiera responde que a ella y a su equipo también las interpela la preocupación por hacer del archivo un movimiento vital ligado a la experiencia. Expresa que cuando Leticia dona los materiales al IRICE, después de la muerte de Olga, es como un “guiño al movimiento”, para que el archivo no se convierta o no quede en un museo. ¿Acaso las aulas no se pueden parecer por momentos a ciertos recintos museológicos donde no está permitido tocar, moverse, hablar en voz alta? Me detengo a pensar en la expresión “guiño al movimiento”: la idea de circulación de saberes, de escuela y universidad activa, de estudio e

investigación. Siento que para mí lo pedagógico y lo académico tienen sentido desde ese lugar y que es necesario des-armar o reciclar algunas creencias que me/nos llevaron a inmovilizarnos, a desvitalizarnos. (García, 2024h: s.n.)

En un texto autobiográfico escrito en 1978, titulado *Le croire et le craindre* [*El creer y el temer*, traducción nuestra] (en *Oeuvres*, 2017), Fernand Deligny relata lo que ha podido vivir junto a Janmari, un niño autista, como una historia en la cual las puertas a menudo constituyen dramas, porque cortan los trayectos libres de los chicos autistas en el espacio. Deligny dice que las puertas se presentan como cosas ambivalentes en tanto se mueven y están siempre en su lugar. Janmari tiene temor a ser demasiado grande, a que sus hombros no pasen por la puerta. A partir de estas vivencias, Deligny elabora su propia autobiografía recurriendo a las puertas como puntuaciones en su historia. Una historia que elige contar a partir de la tensión que las puertas presentifican –no solo para un niño autista sino también para él o quizás para todos- entre un adentro y un afuera, entre el movimiento y la quietud, entre lo que se abre y lo que permanece impenetrable, entre lo que queda incluido o retenido en los ingresos a las instituciones y la potencia de lo esquivo. Deligny formula la idea de que el sujeto se elabora adentro, en todas las formas de institución posible, ya sea que se trate de la escuela, el asilo psiquiátrico, la fábrica o la universidad. Para él, una tentativa es el afuera: se trata de esquivar la entrada, el reingreso, de atravesar las puertas o de producir desvíos que posibiliten otras formas de estar juntos. Para concluir, podemos aventurarnos a pensar que la escritura autobiográfica puede ser una herramienta que nos ayude a narrar las ambivalencias presentes en nuestra historia y a elaborar un saber sobre los modos en que podemos fabricar llaves maestras para atravesar puertas y franquear los territorios inhóspitos.



Zana, D y Zana H. 2024. Sin título. Ilustración para este artículo

Notas

- ¹ Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctora en Educación (UNER). Posdoctoranda en Ciencias Sociales y Humanas (UNMDP). Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Ciencias Sociales (UNQ). Docente de grado y posgrado en universidades nacionales. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9401-6369>. E-mail: anagarciaunq@gmail.com
- ² Las citas de la autora provienen de textos autobiográficos inéditos.
- ³ Las personas con las que la autora ha mantenido conversaciones han dado su consentimiento para aparecer identificadas con nombre y apellido, por eso se respeta su voluntad.
- ⁴ Viviana Buscaglia es Secretaria del Colectivo Quilmes Memoria, Verdad y Justicia y Consejera del Sitio Pozo de Quilmes.
- ⁵ La pregunta formulada por Stengers y Despret es ¿qué le hacen las mujeres al pensamiento?
- ⁶ Docente e investigadora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Directora del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE).
- ⁷ Aludo aquí al título del libro *El niño zurdo: diagnóstico y tratamiento* (1986) de Pierre Klingebiel, que formaba parte de mi biblioteca familiar.
- ⁸ Marcelo Percia (2021) dice que el común vivir no es equivalente a vivir con otros, en homogeneidades que constriñen la infinita disparidad de lo vivo ni en reivindicaciones de lo singular que no resuelven el problema de lo común. Se trata más bien de hallar composiciones pasajeras “que nos permitan vivir en proximidad de lo incapturable, lo irreductible, lo inimaginable, lo imprevisible, lo siempre extranjero y no sabido” (Percia, 2021: s.n).

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2023). *Manual de la feminista aguafiestas*. Caja Negra.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Bellaterra.
- Cusicansqui Rivera, S. (2017, 11 de abril). *Palabras mágicas: reflexiones sobre la crisis* [conferencia]. Coloquio Internacional Cerca de la Revolución 1917-2017. Instituto de Altos Estudios Sociales (UNSAM) y Sur Global. Centro Cultural Paco Urondo (FFyL, UBA).
- Cusicansqui Rivera, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta limón.
- Corvalán, K. (2021). *Curaduría afectiva*. Cariño.
- deChile (2024). *Diccionario Etimológico Castellano En Línea*. <https://etimologias.dechile.net/>
- Deleuze, G. (2010). *El abecedario de Gilles Deleuze. La penúltima entrevista (1988)*. Devenir imperceptible.
- Boutang, P.-A. (Prod.) [1988-1989] (1996). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Entrevistas de C. Parnet.
- Deleuze, G y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deligny, F. (2017). *Oeuvres*. L'Arachnéen.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.

- Despret, V. (2022a). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Despret, V. (2022b). *Autobiografía de un pulpo y otros relatos de anticipación*. Consonni.
- Edul, C. (2024). *La primera materia*. Tenemos las máquinas.
- Eribon, D. (2022). *Regreso a Reims*. Libros del Zorzal.
- Fitzgerald, F. S. (2011). *El Crack-up*. Crackup.
- Fisher, M. (2016). *Lo raro y lo espeluznante*. Alpha Decay.
- García, A. L. (2024a). *Doña Aurelia* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024b). *Doña Laura* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024c). *Emparchadora* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024d). *Escritos sobre Duelos* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024e). *Estado de descomposición* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024f). *El Pozo de Quilmes* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024g). *Hogar Escuela* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024h). *La escuela y su expresión* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024i). *Me acuerdo* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024j). *Mi mano izquierda* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024k). *Nadie se salva solo* [manuscrito inédito].
- García, A. L. (2024l). *Plegaria* [manuscrito inédito].
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Palinodia.
- González, C. (2011). "Ser un salto" [video]. *Charlas TED*. Desgrabación de TEDxRosario. Recuperado de <https://chiquigonzaez.com.ar/project/tedxrosario-2011-ser-un-salto/> (25/10/2024).
- Guattari, F. (2015). ¿Qué es la ecosofía? Textos presentados y agenciados por Stéphane Nadaud. Cactus.
- Haraway, D. (2004). TESTIGO_MODESTO@SEGUNDO_MILENIO. *The Haraway Reader*.
- Haraway, D (2003). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Bocavulvaria.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos. Entre plantas, animales y humanos*. Cactus.
- Klingebiel, Pierre (1986). *El niño zurdo: diagnóstico y tratamiento*. Cincel.
- Luhmann, S. (2018). "¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, La pedagogía es una cosa bastante cuir". En *Pedagogías transgresoras*. Traducción de G. Herczeg y G. Adelstein. Bocavulvaria. Publicado originalmente en W. F. Pinard (Ed.) (1998), *Queer Theory in Education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Percia, M. (2021) "Un común vivir". Recuperado de <https://lobosuelto.com/un-comun-vivir-marcelo-percia/> (3/11/2024).
- Real Academia Española (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Richardson, L. y Adams St. Pierre, E. (2019). "La escritura. Un método de indagación". En S. M. Bénard Calva (2019) *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (45-82). Universidad

Autónoma de Aguascalientes y Colegio de San Luis.

Rozitchner, L. (2011a). *Acerca de la derrota y de los vencidos*. Quadrata y Biblioteca Nacional.

Rozitchner, L. (2011b). *Materialismo ensoñado*. Ensayos. Tinta limón.

Stengers, I. y Despret, V. (2023). *Las que hacen historia. ¿Qué le hacen las mujeres al pensamiento?* Hekht.

Sztulwark, D. (2024). "¿Para quién aguanto yo entonces?". *Revista Anfibia*, s.n. Recuperado de <https://www.revistaanfibia.com/para-quien-aguanto-yo-entonces/> (27/10/2024).

Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Virno, P. (2021). *Sobre la impotencia. La vida en la era de su parálisis frenética*. Tinta limón y Traficantes de sueños.

Vitier, Cintio (2016). "Trabajo". Recuperado de <https://elciervoherido.wordpress.com/2016/09/29/dos-poemas-de-cintio-vitier/> (27/10/2024).

Criticalidad, descolonialidad y género: modos otros de habitar la formación de docentes de inglés en la UNMdP
Criticality, Decoloniality and Gender in English Teacher Education at the State University of Mar del Plata

Silvina Pereyra¹
Paula González²
Cintia Lersundi³

Resumen

Como parte de los escenarios de formación docente en nuestro país que cuentan con una rica tradición en propuestas curriculares marcadas por las pedagogías críticas y, desde hace algunas décadas, descoloniales, el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata es actualmente un territorio de construcción de otros modos de entender la enseñanza del idioma. A contramano de una didáctica de la lengua extranjera sostenida en visiones serviles a lógicas imperialistas y entendiendo al inglés como lengua otra, nos proponemos investigar, problematizar y co-construir el currículum de la didáctica específica. Para ello, con metodologías flexibles y dinámicas, abordamos la enseñanza con el deseo de que quienes transitan su formación como docentes de inglés puedan reconocer su lugar como educadores desde una posición que privilegie una epistemología situada y respetuosa de la otredad. En este artículo compartimos ejemplos concretos que nos permiten dar cuenta de cómo estas coordenadas teórico-políticas cobran vida en la práctica.

Palabras clave: formación docente; pedagogías críticas; descolonialidad; educación sexual integral; epistemología situada

Abstract

As part of teacher education scenarios in our country, which have a rich tradition in curricular proposals influenced by critical and, for some decades, decolonial pedagogies, the English Teacher Education area at the National University of Mar del Plata is currently a territory engaged in constructing alternative ways of understanding language teaching. Contrary to foreign language didactics sustained in visions subservient to imperialist logic and understanding English as *an other* language, we purport to investigate, problematize and co-construct the curriculum of subject-specific didactics. To achieve this major goal, we employ flexible and dynamic methodologies, and approach teaching with the desire that those who undergo pre-service education as English teachers may recognize their position as educators from a standpoint that privileges a situated epistemology respectful of otherness. In this article, we share concrete examples illustrating how these theoretical-political coordinates manifest in practice.

Keywords: Teacher Education; Critical Pedagogies; Decoloniality; Comprehensive Sexuality Education; Situated Epistemology

Fecha de recepción: 2024-10-07
Fecha de evaluación: 2024-10-23
Fecha de evaluación: 2024-11-05
Fecha de aceptación: 2024-11-06

Contexto

El Profesorado de Inglés de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata cuenta actualmente con una propuesta curricular que nuclea las asignaturas en cuatro áreas de conocimiento: Área de Habilidades Lingüísticas, Área de Fundamentos Lingüísticos, Área Cultural y Área de Formación Docente. Esta última tiene como propósitos principales promover docentes socialmente activos⁴ y comprometidos con sus realidades académicas y profesionales, capaces de auto-evaluar su desempeño, y de desarrollar la creatividad y la flexibilidad en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje propios y ajenos, sensibles a sus contextos y respetuosos de la otredad. Al interior del área, se agrupan las asignaturas ofrecidas en español por el Departamento de Ciencias de la Educación y un conjunto amplio de espacios curriculares que se abocan al aprendizaje y la enseñanza del inglés de manera específica, que incluyen observaciones y prácticas en terreno desde el segundo año de la carrera.

En este marco, a lo largo de los últimos años, nos⁵ hemos propuesto acompañar a los docentes en formación inicial en sus prácticas de enseñanza desde una perspectiva crítica y descolonial, transversalizada por los ejes de la Educación Sexual Integral. Así, los procesos de observación de clases, planificación y enseñanza están guiados por coordenadas teórico-conceptuales que nos alejan de una mirada esencialista del ser docente de inglés y de la enseñanza de una lengua otra centrada en epistemes cuyas raíces son imperialistas y colonialistas. De modo permanente, nuestro acompañamiento a los docentes en formación inicial está orientado por una perspectiva integral respecto de la educación (siempre) sexual (Morgade, 2011), que se ve reflejada desde el inicio de las observaciones hasta las instancias de socialización de la experiencia de enseñanza. En el camino, ofrecemos prácticas y talleres donde implicarnos corporalmente y donde la rigurosidad teórica no descuida la relevancia política de los afectos y de nuestras biografías. El presente trabajo da cuenta, en parte, de la labor que estamos realizando en el área de formación docente, y que se ve retroalimentada por las acciones y contribuciones de estudiantes y graduados, quienes nutren permanentemente nuestros interrogantes, deseos y prácticas.

Anclajes teórico-conceptuales

Pedagogías críticas y descoloniales en la formación inicial de docentes de inglés

De la mano de las pedagogías críticas, entendemos que ser educadore significa ser con y en el mundo, y que ese caminar, siempre colectivo e indefectiblemente político, está guiado por la pregunta y el cuestionamiento a lo naturalizado (Giroux, 1983; Walsh, 2013). Nuestra mirada sobre el trabajo que realizan los docentes en formación inicial busca abrir senderos desde donde interpelar los modos en que hemos aprendido el inglés y problematizar el lugar que éste ocupa a nivel curricular

y en las esferas socio-culturales de nuestro territorio. En este sentido y creyendo firmemente en que nuestra vocación ha sido educada y puede por tanto ser re-educada (Abramowski, 2015), abonamos a la formación de docentes de inglés que puedan asumirse como intelectuales transformadores (McLaren & Giroux, 1998) y vean en la práctica de enseñanza un vehículo para desocultar las violencias y los modos de opresión (Freire, 1985) que se esconden no sólo en la aparente neutralidad de los materiales y libros dispuestos en el mercado para el aprendizaje del inglés, sino también en prácticas institucionales que desvinculan la enseñanza del idioma de su potencial transformador de lo social.

En este sentido, aprehendemos la pedagogía descolonial feminista inspiradas por académicas-activistas como Diana Gómez Correal, Yurkedis Espinosa, María Lugones y Karina Ochoa (2014), quienes nos invitan a imaginar y construir colectivamente nuevas formas de organización social y política que desafíen las estructuras hegemónicas opresivas existentes. La pedagogía descolonial feminista parte de contextos de lucha contra la doble opresión de raza y género inherente a la colonialidad, y desde esa resistencia se centra en la noción de comunidad para valorar las experiencias vividas y reconocernos como productores y productoras de conocimiento. Desde esta perspectiva, nos involucramos en un proceso crítico en constante evolución en el que renegando de los dualismos cuerpo-mente y razón-emoción, abrazamos lo individual como parte de lo colectivo para abrirnos a nuevas sensibilidades y a una profunda comprensión de las realidades basada en el respeto a los diversos modos de habitar el mundo.

Aquello que sospechamos se teje entre formación docente, corporeidad, y emocionalidad tiene también anclajes en lo que podemos agrupar bajo las pedagogías *queer*, por sus aportes desde el giro afectivo y lo que se ha dado en llamar giro erótico (González, Torres & Yedaide, 2020). “El cuerpo expuesto por definición a los demás, no sólo es un sitio de límites borrosos sujeto a la violencia ajena, también es el lugar de la responsividad afectivo-moral que se ve interpelada por la vulnerabilidad ajena” (Dahbar y Mattio, 2020, p. 1). Si nuestro cuerpo es un punto de encuentro donde se generan respuestas emocionales ante la fragilidad y las necesidades de los demás, es pertinente entonces cuestionarnos cómo opera la heteronormatividad social ante la diversidad de determinados cuerpos, sexualidades, identidades y derechos (flores, 2019) y repensar el currículo y la pedagogía como escenarios estratégicos para resignificar los vínculos entre las emociones, los cuerpos, las prácticas y los discursos. La invitación de estas corrientes pedagógicas a renegar de los esencialismos y asumir nuestras identidades como construcciones inestables (Britzman, 2016) sustentan, a su vez, el deseo de (re)conocer nuestras corporeidad y sus resonancias entre/con los vínculos, hábitos, y saberes que las moldean. Entonces, nos disponemos a virar hacia otros modos de habitar apostando a reconocer en lo desconocido un potencial como espacio vital, a transitar y acompañar las tensiones

en curso, a prestar atención a las relaciones situadas. En esos modos, lo inestable y lo naturalizado e instituido conversarán, entrarán en movimiento y, al compás del vaivén, en esa con-fusión, en esos temblores, habrá puntos de encuentro.

Educación Sexual Integral en la formación inicial de docentes de inglés

La formación inicial de docentes de inglés, como todo proceso a través del cual construimos experiencias, es un proceso de subjetivación. Sin embargo, en la educación universitaria, existen muchos aspectos del sujeto que suelen dejarse de lado (Pagura, 2020) debido a la fuerte impronta racionalista de la universidad. hooks (2016), por ejemplo, cuestiona el hecho de que los docentes “entran al aula para enseñar como si sólo la mente estuviese presente, y no el cuerpo” (p. 3) e incita a “entrar enteras”, no como seres descorporalizados. Al respecto, Morgade (2011) nos recuerda que toda educación es sexual y esto implica que existe una serie compleja de factores en juego que excede los enfoques reduccionistas –por lo general biologicistas– que hacen que la sexualidad sea integral. El artículo 1° de la ley 26.150 de educación sexual integral (ESI) define muy claramente la sexualidad como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Este enfoque integral nos desafía a ampliar la perspectiva educativa y la propia mirada sobre la base de cinco ejes conceptuales que se entran de manera simultánea en nuestras prácticas pedagógicas, a saber: *valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, cuidar el cuerpo y la salud, y ejercer nuestros derechos*. Cada pregunta o duda que surja por la experiencia educativa encontrará mejores respuestas si tenemos en cuenta estos cinco ejes de manera sistemática como criterios al momento, por ejemplo, de evaluar las prácticas docentes, los contenidos y los materiales a utilizar.

Asimismo, existen puertas de entrada de la ESI (Arévalo et al., 2021) que se vuelven herramientas de análisis y reflexión muy virtuosas para toda la comunidad educativa. Una primera puerta contempla las propias maneras de vivenciar la sexualidad que tenemos como docentes, ser conscientes de ello, y entender cómo se afectan nuestros saberes y nuestras prácticas pedagógicas. Otra puerta se centra en la enseñanza de la ESI en la escuela diferenciando la dimensión curricular, la organización de la vida cotidiana institucional y los episodios que irrumpen en la escuela. Por último, nos encontramos con una tercera puerta que se abre hacia la relación entre la escuela, la familia y la comunidad. Todas estas dimensiones demuestran que la formación transcurre en distintos momentos y escenarios de nuestras vidas y que la ESI, es un “proceso social de transmisión intergeneracional, de recuperación genealógica de las experiencias, de articulación de sentidos y, sobre todo, de ‘incorporación’ de la coyuntura histórica” (Morgade y Fainsod, 2022, p.60).

Vemos, entonces, que la ESI no sólo nos ofrece un potente marco teórico, sino que nos brinda herramientas prácticas para involucrar al cuerpo, a las sensaciones y las emociones en nuestras aulas –ejes de interrogación de la dicotomía cartesiana. La ESI “es una oportunidad para descubrir, inventar, imaginar y crear nuevas formas de vivir, aprender y enseñar, que recuperen los saberes y experiencias situadas, las vivencias y emociones de los sujetos, los contextos complejos y desafiantes en este Antropoceno” (Sardi, 2023, p.77). En pocas palabras, al fundarse en el diálogo, el respeto por los derechos y la diversidad, el cuidado de los otros y de uno mismo, y valorando siempre la afectividad, la ESI nos permite tener abordajes superadores de nuestro quehacer educativo.

En la acción

A continuación, compartimos algunas de las líneas de acción que nos han permitido, a la luz de los anclajes teóricos antes descritos, dar vida a movimientos vitales en el área de formación docente del Profesorado de Inglés de nuestra casa de estudios, en el contexto de tres de las asignaturas de las que somos parte: Teorías del Sujeto y del Aprendizaje (perteneciente al segundo año en el Plan de Estudios), Didáctica y Currículum y Residencia Docente I (estas últimas pertenecen al tercer año de la carrera).

Biocartografías

En Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, la primera asignatura en el área de la didáctica específica, tomamos como punto de partida las biocartografías (Diez Tetamanti, 2018, 2023) para reflexionar sobre las creencias y experiencias propias, focalizándonos en las trayectorias educativas. En este sentido, las biocartografías se constituyen en instrumentos para acceder a la primera puerta de entrada de la ESI: la reflexión sobre nosotros mismos. Estos textos visuales y vitales ponen los recorridos personales en juego y nos desafían acercándonos a experiencias sensibles. En un derrotero marca-tensión-devenir, nos reencontramos con el pasado a través de las huellas que dejaron acontecimientos significativos en nuestras vidas, exploramos los deseos y las circunstancias que nos movilizaron a avanzar entre esas marcas y, finalmente, damos nombres a esas conexiones visibilizando los procesos de transformación.

El viaje introspectivo se continúa con un segundo momento en el que los docentes en formación inicial se reúnen con sus parejas pedagógicas para seguir cartografiando en la oralidad e intercambiar los relatos y las biocartografías basados en un plano común, y luego crear conjuntamente un mapa del encuentro: ésta se constituye en una tercera producción artística desde la escucha, la afectación y lo

compartido colectivamente (Diez Tetamanti y Sosa, 2024) que puede ser un texto breve, un poema, un dibujo u otro mapa. Como actividad de cierre, se da lugar a una puesta en común y muestra colectiva que dan cuenta de cómo nuestras historias de vida, nuestras valoraciones y creencias dan forma a nuestras construcciones de sexualidad y permean cada acto pedagógico (Arévalo et al., 2021).

La orientación de las experiencias de campo desde las puertas de entrada de la ESI

En el proceso de rupturas y reconfiguraciones en la formación del profesorado de inglés, se hace ineludible la orientación para el registro etnográfico en la observación de clases en la escuela. Para su reformulación, se consideraron las tres puertas de entrada de la ESI: la reflexión sobre sí mismos (plasmada en las biocartografías); la enseñanza de la lengua otra en la escuela; y la escuela, las familias y la comunidad en relación con la ESI. La búsqueda radica en visibilizar y reflexionar sobre las significaciones patriarcales y heteronormativas en el currículum formal que perpetúan los estereotipos de género, las relaciones de poder e interacciones en el aula que reflejan las expectativas de comportamiento relacionadas al género, y las ausencias de los temas relevantes para la vida personal de les estudiantes; como lo son la educación sexual, la diversidad y la perspectiva de género (Morgade y Fainsod, 2022). En resumen, estos aspectos nos ayudan a comprender cómo las estructuras educativas pueden influir en la reproducción de desigualdades de género y cómo podemos trabajar para crear un currículum más inclusivo y equitativo.

Taller de hacktivismo

Utilizamos el término *hacktivismo*, acrónimo de *hacker* y *activismo*, para definir una actividad entendida como un acto político-pedagógico. El taller está pensado como un espacio para analizar de manera crítica los materiales educativos en la clase de inglés teniendo en cuenta las variables de la interseccionalidad (sexo, género, raza, clase, edad, o la orientación sexual). Luego, en busca de hacer consciente el conocimiento que traemos en el cuerpo, se realizan intervenciones artísticas a dichos materiales –hackeos– y, por último, se procede a exhibirlos en las paredes de la Facultad de Humanidades, como un modo de visibilizar el trabajo realizado e invitar a la reflexión de la comunidad universitaria.

Los contenidos de la ESI generan -en variadas ocasiones- la posibilidad de abordar temáticas que no se habían tratado antes y de nombrar situaciones innombradas en los espacios escolares o en otras circunstancias de la vida cotidiana. Es decir, el contenido de la ESI se presenta como disruptivo en relación a lo que tradicionalmente aloja la escuela (Morgade y Fainsod, 2022, p. 7).

Guía para la elaboración de planes de clase con perspectiva crítica y descolonial

Con el objetivo de acompañar a los docentes en formación inicial en el proceso de planificación de sus clases de práctica, elaboramos guías teórico-prácticas sobre la base del diálogo que nos permiten autores postcoloniales, descoloniales, y otros referentes contemporáneos de la didáctica específica en nuestro país. Así, nos apoyamos en conceptualizaciones formuladas por Kumaravadelu (2006, 2012), Casamassima (2017), Baum (2021, 2022), Pereyra (2017), Porto (2019), Siderac (2016), entre otros, que dan sustento a modos otros de entender la enseñanza del inglés en nuestro contexto local y refuerzan la autonomía docente no sólo en términos de metodologías sino también en la elaboración de materiales situados y sensibles a nuestras aulas y nuestro estudiantado.

Taller “Espacio para una indagación sensible y lúdica como docentes en formación”

La decisión es abordar la corporeidad en la formación de docentes de inglés a partir de un instrumento de taller, que nos permita otra exploración de nuestros sentidos y la reflexión sobre el ser docente a partir de experiencias grupales y sensibilizantes. Con una frecuencia semanal de dos horas, se realizan entre seis y ocho encuentros a lo largo del cuatrimestre, en un espacio ambientado para tal fin. Allí, trabajamos con nuestra corporeidad desde una perspectiva holística como una invitación a reconocernos hábitat de una multiplicidad de sentidos de los cuales disponemos para vivir-con los demás y nuestro entorno/mundo. Incorporamos juegos dramáticos que nos abren, a su vez, la posibilidad de trabajar con emergentes y grados de ficción como estímulos lúdicos que favorezcan gestualidades otras (Holovattuck, 2012), y nos alientan a descubrir nuestro potencial creativo en un camino de conocimiento individual, social y colectivo (Martelli, 1999). En este marco, proponemos a los estudiantes que intervengan en diarios autoetnográficos a partir de preguntas y estímulos concretos que compartimos luego del movimiento, y que les invitan a vincular esta experiencia con los demás caminos que recorren en sus tramos de formación docente. Las zonas que nos proponemos explorar -sin desconocer que está siempre abierta la posibilidad de abordar otros aspectos que emerjan del encuentro y de la práctica- están agrupadas en los siguientes ejes: nosotros en quietud y en movimiento; nuestra voz; prácticas teatrales (técnicas de Teatro Foro) que desnaturalizan quehaceres, nuestra lengua materna, el inglés y nuestra emocionalidad; y narrativas como generadoras de nuevos conocimientos. Los contenidos que de allí se desprenden son trabajados a partir de ejercicios concretos, individuales y grupales, que son siempre respetuosos de la disponibilidad y voluntad de los participantes.

Seguimos construyendo

En el Profesorado de inglés de la UNMDP, el trabajo que hacemos (y que brevemente hemos compartido aquí) crece alimentado por los ejes principales de la Educación Sexual Integral y una perspectiva crítico-descolonial de la enseñanza del inglés. Estas coordenadas informan cada decisión metodológica y orientan nuestras búsquedas. Asumimos, desde aquí, un compromiso político, pedagógico y epistémico que nos implica en subvertir los saberes dominantes, problematizar la dicotomía cartesiana cuerpo-mente y vincular los modos de conocer desde nuestra relación con el otro y con lo otro, nuestras emociones y nuestras dudas. En este sentido, concebimos al cuerpo como un mundo de significaciones vivientes y creemos que experienciarlo desde una dimensión reflexiva nos permite comprender los modos que tenemos de estar en el mundo, de construir sentidos y saberes y re-educarnos en saberes otros. Particularmente, disponemos nuestra atención a nuestra experiencia sensible en los espacios educativos que habitamos y a las implicancias que esto tiene en nuestro escenario de formación de docentes de inglés. Conscientes de los desafíos que un espacio como el nuestro presenta (aún marcado por fuertes rasgos moderno-coloniales), nos entusiasamos con los contenidos que hemos co-producido con los estudiantes en los trabajos aquí descriptos y nos aventuramos a imaginar otros modos de ser y hacer educación como docentes de inglés.

Notas

¹ Silvina Pereyra. Profesora de Inglés (UNMDP); Magister en Enseñanza del Inglés y Lingüística Aplicada (King's College, Universidad de Londres). Profesora Asociada en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Didáctica y Currículum, y Residencia Docente I del Profesorado de inglés de la UNMDP. Integrante del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación, y Formación Docente (GIIEFOD) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5004-4365> E-mail: silvinapereyra79@gmail.com

² Paula González. Profesora en el Dpto. de Ciencias de la Educación y el Dpto. de Lenguas Modernas de la Facultad de Humanidades. Miembro del Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas. Doctoranda en Educación en la Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral de CONICET. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1752-6159> E-Mail: paulanahig1984@gmail.com

³ Cintia Lersundi. Profesora de inglés (UNMDP); Traductora Pública Nacional en Lengua Inglesa (UNLP); estudiante de la Especialización en Docencia Universitaria (UNMDP) y doctoranda en Ciencias Sociales (UNMDP). Ayudante simple en Teorías del Sujeto y del Aprendizaje, Metodología de la Enseñanza, Residencia I y Didáctica e Investigación del Profesorado de inglés de la UNMDP. Ayudante Simple en Nivel I, II, III y IV de inglés de la Escuela Superior de Medicina. Profesora de inglés escuela primaria. Integrante del Proyecto en curso del Grupo de Investigación en Idiomas, Educación, y Formación Docente (GIIEFOD) perteneciente al Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Integrante del grupo de extensión "Nacer entre Palabras" de la Facultad de Psicología, UNMDP. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0001-5612-3750> E-mail: cintiallersundi@gmail.com

⁴ El uso del lenguaje inclusivo en el presente trabajo responde a nuestra voluntad de respetar, en términos de identidad de género, a las personas que forman parte de este escenario educativo. Asimismo, el uso de la “e” como vocal neutra en el ámbito de educación superior tiene su respaldo normativo al interior de nuestra casa estudios (Proyecto de Lenguaje Inclusivo para la UNMDP aprobado por el Consejo Académico de la UNMDP –OCS N° 1245/19).

⁵ La elección de la primera persona del plural responde al deseo de transparentar nuestro lugar de enunciación como partícipes de los movimientos político-pedagógicos de los cuales nos sentimos parte en este escenario educativo.

Referencias Bibliográficas

Abramowski, A. (2015). La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión. En C. Macón & M. Solana (Eds.) *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Editorial Título.

Arévalo, A., Costas, P., Fainsod, P., Palazzo, S. y Lañin, V. (2021). *Las puertas de entrada de la ESI y la vuelta a la escuela*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación Argentina. https://aulainfod.infod.edu.ar/archivos/repositorio/6500/6664/Cursos_ESI_2020-Puertas_de_entrada.pdf

Baum, G. (2022). *Enseñar inglés: ¿complicidad colonial?: la opción decolonial como contra-pedagogía para ver, visibilizar y resistir la trampa moderna*. EDULP. Universidad Nacional de La Plata.

Baum, G. (2021). Diseño de materiales descoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 133-168.

Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, (9), 13-34. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897

Casamassima, M. (2017). *Planning as Narrative: A Cubist View on Planning Units of Work for English Language Teachers*. Editorial Dunken.

Dahbar, M. V. y Mattio, E. (2020). “Es lo que siento”: el lugar de los afectos en la conversación feminista. *Heterotopías: Revista del área de estudios críticos del discurso* 3(5), 20-33. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/146892>

Diez Tetamanti, J. M. y Sosa, B. (2024). *Geografías del compartir. Tres métodos para cartografiar territorios, experiencias y cuerpos*. Serviscop.

Diez Tetamanti, J.M. [TEDxComodoro Rivadavia] (2023, diciembre). *Experiencia de biocartografía. Una invitación a conectar con uno mismo, y con los sucesos que han marcado nuestra vida*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=e0OT9pQ2dLI>

Diez Tetamanti, J.M. (2018). *Cartografía social. Claves para el trabajo en la escuela y organizaciones sociales*. EDUPA.

flores, v. (2019). ¿Es la práctica pedagógica una práctica sexual? Umbral de la imaginación teórica y erótica. *Descentrada* 3(1), e068. <https://doi.org/10.24215/25457284e068>

Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. T. Greenwood Publishing Group.
- Gómez Correal, D., Espinosa, Y., Lugones, M. y Ochoa, K. (2014). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. TOMO I, (pp 403-442). Ediciones Abya-Yala.
- González, P., Torres W., Yedaide, M. (2020). Caminantes trenzados: unas composiciones sobre las coincidencias y el poliamor. *Revista en Educación*, 21, 39-51. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4575/4605
- Holovatuck, J. (2012). *Una fábrica de juegos y ejercicios teatrales*. Editorial Atuel.
- hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: the case for an epistemic break. L. Alsagoff, S. McKay, G. Hu & W. Renandya (Eds.), *Teaching English as an international language: Principles and practices*. Routledge.
- Ley Nacional 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (4 de octubre de 2006).
- Martelli, G. (1999). *Hacia el Teatro. Taller de ejercicios para docentes y grupos*. El Hacedor Ediciones.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra-pública: notas hacia una redefinición. En *Pedagogía, identidad y Poder*, (11/49). Homo Sapiens.
- Mignolo, W. & Walsh, C. (2018). *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Duke University Press.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2022). *ESI y Formación Docente. Un proyecto en construcción*. Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Pagura, F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profesorados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. *Revista RBBA*. 9(1), 117-142. <https://doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6958>
- Pereyra, M. (2017). Políticas y articulaciones teóricas para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina. (*En)clave Comahue*, 23, 109-128. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/1635/1752>
- Porto, M. (2019). Affordances, complexities, and challenges of intercultural citizenship for foreign language teachers. *Foreign Language Annals*, (52)1, 141-164.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad, Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano XI*(9), 113-122.

Sardi, V. (2023). La ESI como artesanía: hacia un mundo más vivible para todes. En M. Vargas Cárdenas, D. Rabanal Gática, Y. Monje-Hernández, F. Sánchez Contreras y F. Jaksic Sepúlveda (Comps.), *Géneros, sexualidades y educación. Reflexiones y experiencias desde el sur de Chile*. Editorial Conciencia y Desarrollo.

Siderac, S. (Comp.). (2016). *Educación y género en el territorio Abya-Yala*. Ediciones Amerindia.

Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Comp.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala.

Estrategias didácticas en dispositivos de articulación interniveles

Didactic Strategies in Interlevel Articulation Devices

Carolina Tarayre¹
Diana Isabela Lis²

Resumen

La problemática de ingreso adquiere cada vez más importancia en la agenda del sistema universitario nacional. En Argentina, mientras la matrícula en el nivel educativo superior crece, la permanencia de los estudiantes es un aspecto que cuesta sostener debido a que un alto porcentaje de los aspirantes a ingresar al sistema no pueden sortear las dificultades u obstáculos que les significa el tránsito del nivel secundario hacia el nivel superior. La ley de Educación Nacional N° 26.206/06 ha influido en el incremento de la matrícula en el nivel superior, principalmente al establecer la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, presionando por una mayor ampliación de la cobertura en el nivel superior. Sin embargo, la heterogeneidad y desigualdad que caracteriza a la educación en el nivel superior afecta al grado de democratización del sistema. En un mundo cambiante, acompañar a los jóvenes que egresan del secundario en la formulación de sus proyectos personales donde la educación superior sea una alternativa posible, más allá del nivel socioeconómico, capital cultural, trayectoria educativa, entre otras variables, constituye un desafío importante. Es ahí donde la articulación desempeña un papel clave. En este contexto, resulta relevante generar en las instituciones estrategias pedagógicas específicas sostenidas en el tiempo y especialmente diseñadas para instancias de articulación, dado que

es lo que permite que el pasaje de un nivel a otro sea más accesible, posibilitando la retroalimentación entre niveles y promoviendo la democratización en el acceso al nivel superior. Acercar estudiantes avanzados y docentes del nivel secundario a la universidad a partir de una propuesta pedagógica-didáctica, posibilita el desarrollo y la aplicación de las estrategias de aprendizaje que contribuyen a facilitar el tránsito entre los diferentes niveles del sistema educativo. Si bien existen cada vez más acciones vinculadas con la difusión de carreras destinadas a promover el acceso a la información sobre las distintas ofertas académicas, así como actividades de extensión que vinculan actores de ambos niveles, en menor medida se encuentran acciones institucionales que promuevan avances en la articulación curricular y de trabajo pedagógico colaborativo y que se sostengan en el tiempo. Este trabajo presenta una acción concreta que propicia la articulación en términos pedagógicos y su objetivo consiste en describir la estrategia didáctica implementada en el marco de las VI Olimpíadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur, a la luz de las percepciones de estudiantes y docentes participantes.

Palabras clave: ingreso a la universidad; articulación interniveles; acciones interniveles; Olimpíadas de Economía

Abstract

The admission problem is becoming increasingly important on the agenda of the national university system. In Argentina, while enrollment at the higher education level grows, the permanence of students is an aspect that is difficult to sustain because, a high percentage of applicants to enter the system cannot overcome the difficulties that arise in the transit of the secondary level to the higher level. The National Education Law No. 26.206/06 has influenced the increase in enrollment at the higher level by establishing the mandatory secondary education by pushing for a greater expansion of coverage at the higher level. However, the heterogeneity and inequality that characterizes education at the higher level affects the degree of democratization of the system. In a changing world, accompanying young people who graduate from secondary school in the formulation of their personal projects where higher education is a possible alternative, beyond socioeconomic level, cultural capital, educational trajectory, among other variables, constitutes an important challenge where articulation plays a key role. In this context, it is relevant to generate specific pedagogical strategies in institutions sustained over time and specially designed for instances of articulation, given that this is what allows the passage from one level to another to be more accessible, enabling feedback between levels and promoting democratization in access to higher education. Approaching advanced students and teachers from the secondary level to the university based on a pedagogical-didactic proposal makes possible the development and application of learning strategies that

contribute to facilitating the transition between the different levels of the educational system. Although there are more and more actions linked to the dissemination of careers aimed at promoting access to information about the different academic offers, as well as extension activities that approaches actors at both levels, to a lesser extent there are institutional actions that promote advances in the curricular articulation and collaborative pedagogical work and that they are sustained over time. This work presents a concrete action that promotes articulation in pedagogical terms and its objective is to describe the didactic strategy implemented within the framework of the VI Economics Olympics of the National University of the South, based on the perceptions of participating students and teachers.

Keywords: University Entrance; Interlevels Education Articulation; Interlevel Actions; Economics Olympics

Fecha de recepción: 2024-09-02
Fecha de evaluación: 2024-10-13
Fecha de evaluación: 2024-10-21
Fecha de aceptación: 2024-10-29

Introducción³

La problemática de ingreso adquiere cada vez más importancia en la agenda del sistema universitario nacional. En Argentina, mientras la matrícula en el nivel educativo superior crece, la permanencia de los estudiantes es un aspecto que cuesta sostener debido a que un alto porcentaje de los aspirantes a ingresar al sistema no pueden sortear las dificultades u obstáculos que les significa el tránsito del nivel secundario hacia el nivel superior. La ley de Educación Nacional N° 26.206/06 ha influido en el incremento de la matrícula en el nivel superior al establecer la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, presionando por una mayor ampliación de la cobertura en el nivel superior (Poggi, 2014). Sin embargo, la heterogeneidad y desigualdad que caracteriza a la educación en el nivel superior afecta al grado de democratización del sistema.

Seguindo a Otero (2014) se concibe a “la articulación como un diálogo entre partes, beneficioso para ambas, enfocado en las prácticas de enseñanza de ambos niveles a partir de la situación de transición que atraviesa el estudiante” (p. 5). Resulta importante destacar que la articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior tiene connotaciones específicas en torno a que la universidad ha sido concebida separada del sistema educativo y que trata del pasaje de un nivel cuya graduación es obligatoria a otro nivel no obligatorio. Intervenir desde una perspectiva de inclusión en la articulación entre la escuela secundaria y el nivel superior requiere un proceso de acompañamiento que implica una serie de acciones, desde el acceso a la información (difusión de oferta académica, condiciones de estudio, características generales de las instituciones) por parte de actores de ambos niveles, actividades de extensión que promueven el acercamiento de ambos niveles, hasta la puesta en valor de saberes y experiencias adquiridos (Marano, 2018).

En un mundo cambiante, acompañar a los jóvenes que egresan del secundario en la formulación de sus proyectos personales donde la educación superior sea una alternativa posible, más allá del nivel socioeconómico, capital cultural, trayectoria educativa, entre otras variables, constituye un desafío importante donde la articulación desempeña un papel clave. Resulta relevante generar en las instituciones estrategias pedagógicas específicas sostenidas en el tiempo para instancias de articulación, dado que es lo que permite que el pasaje de un nivel a otro sea más accesible, posibilitando la retroalimentación entre niveles y promoviendo la democratización en el acceso al nivel superior. Acercar estudiantes avanzados y docentes del nivel secundario a la universidad a partir de una propuesta pedagógica-didáctica, posibilita el desarrollo y la aplicación de las estrategias de aprendizaje que contribuyen a facilitar el tránsito entre los diferentes niveles del sistema educativo. Si bien existen cada vez más acciones vinculadas con la difusión de carreras destinadas a promover el acceso a la información sobre las distintas ofertas académicas, así como actividades de

extensión que vinculan actores de ambos niveles, en menor medida se encuentran acciones institucionales que promuevan avances en la articulación curricular y de trabajo pedagógico colaborativo.

Este trabajo presenta una acción concreta que promueve la articulación en términos pedagógicos y su objetivo consiste en describir la estrategia didáctica implementada en el marco de las Olimpiadas de Economía de la UNS, a la luz de las percepciones de estudiantes y docentes participantes. El trabajo se divide en seis apartados. En el primero se describe el origen, trayectoria y objetivos de las Olimpiadas de Economía, luego en el segundo apartado se abordan las decisiones metodológicas, describiendo y justificando las mismas. La tercera sección se focaliza en las estrategias didácticas desde una perspectiva teórica, en el cuarto apartado se describe el cambio en la estrategia didáctica en las Olimpiadas de Economía a partir del año 2019. Posteriormente, se presenta el análisis de las percepciones de estudiantes y docentes participantes en la sexta edición de las Olimpiadas de Economía, en torno a la situación, problema y su modalidad. Finalmente, se comparten las reflexiones que surgen a la luz de las percepciones de los participantes que muestran la importancia de generar instancias de evaluación grupal con criterios claramente explicitados con anterioridad, que sirvan como señales para orientar y acompañar la tarea.

Olimpiadas de Economía: Origen, trayectoria y objetivos

Las Olimpiadas de Economía en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) constituyen las primeras en nuestro país y surgen en el año 2016 a partir de la preocupación referida a la enseñanza de la economía, la escasa motivación de los estudiantes de secundario para con esta disciplina, la necesidad de fortalecer la formación docente específica en economía y para incentivar y ampliar el campo disciplinar, entre otras cuestiones. Su antecedente directo son las Olimpiadas de Economía que, desde el año 2009, lleva adelante la Universidad Rovira Virgili de Cataluña, España. Esta universidad mantiene convenios de intercambio con el Departamento de Economía de la UNS y comunicación muy fluida y permanente con sus autoridades.

Se trata de una acción, de carácter gratuito, que concibe a la articulación como un proceso y marco general de referencia que implica un enfoque integrador de la tarea pedagógica y didáctica en cada uno de los ámbitos y niveles, que facilita la continuidad de las trayectorias educativas, más allá de las diferencias propias de cada nivel y que potencia a la enseñanza y al aprendizaje de la economía como ciencia. En este contexto, permite a los alumnos que están finalizando sus estudios en la escuela secundaria, tomar contacto con instituciones y actores del nivel superior, para conocer e informarse sobre el mismo, desmitificando algunas creencias que

a menudo suelen instalarse en el imaginario de los jóvenes estudiantes, así como también generar estrategias de enseñanza y de evaluación interniveles compartidas, a fin de que lo enseñado y lo aprendido pueda ser recuperado y utilizado por el alumno cuando sea necesario.

A partir de la primera edición de las Olimpíadas, se han impulsado objetivos que se consideran primordiales, entre los que se pueden mencionar:

a) despertar el interés por la economía de los alumnos de nivel secundario de la ciudad y la zona, mejorando con ello su preparación en temas de economía;

b) servir como enlace entre el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur y las escuelas secundarias;

c) articular con universidades de la Provincia de Buenos Aires para organizar y participar de las Olimpíadas Provinciales;

d) articular con las Olimpíadas Internacionales de Economía para su continuidad participativa;

e) reforzar vínculos entre los diferentes miembros de la comunidad educativa local, creando un entorno donde intercambiar inquietudes por parte de los profesores de economía de la localidad, la zona y otras provincias;

f) acompañar el proceso de orientación vocacional ocupacional, brindando información sobre la universidad, las carreras del Departamento, acercando a los estudiantes a la vida universitaria;

g) concientizar a los alumnos de la necesidad de formarse de cara a sus proyectos futuros profesionales;

h) priorizar la resolución de problemáticas socioeconómicas como estrategia en la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina;

i) generar interés por la economía como ciencia social ante un futuro cambiante e incierto;

j) crear un ámbito de participación de alumnos de los últimos años de la escuela secundaria para favorecer el contacto y acceso a la universidad;

k) desarrollar habilidades para comprender la realidad económica y social a partir de la aplicación de los contenidos teóricos.

A lo largo de su trayectoria se ha podido articular con las Olimpíadas Provinciales de Economía desde el año de su constitución, siendo parte de la Comisión que dio origen a las mismas en el 2022 y con las Olimpíadas Internacionales de Economía en el año 2023.

En relación con la propuesta, en el año 2019 se decidió cambiar tanto la actividad central como la modalidad de evaluación en aras de promover la participación y el trabajo en equipo. Es así que se decidió implementar la resolución de una situación

problemática en grupo que pueden abordar junto a sus docentes durante los 4 meses anteriores a la presentación de la misma en la instancia presencial final. Esta decisión se fundamenta en priorizar el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para enseñar y aprender economía de modo interdisciplinar, valorando las habilidades que potencia e incitando a incrementar el número de escuelas y estudiantes participantes.

Al cierre de la inscripción, la cantidad de participantes superó las expectativas de la organización del evento: 223 alumnos inscriptos (efectivamente participaron 150) y 23 escuelas. Específicamente 12 escuelas de Bahía Blanca y las restantes 10 de las siguientes localidades: Punta Alta, General Daniel Cerri, Pradere, Bordenave, Puán, Guaminí, Pedro Luro, Daireaux, Coronel Suárez, Bahía San Blas.

Este cambio de modalidad produjo un notorio incremento de la participación medido tanto en cantidad de estudiantes (se elevó un 650% la participación con respecto al año anterior y un 290% con relación al promedio de participación de los 3 años anteriores), como de escuelas participantes (que aumentó un 92% tanto en relación con respecto al año anterior como al promedio de escuelas que participaron en los 3 años anteriores).

Decisiones metodológicas, descripción y justificación de la elección

La metodología cualitativa permite el diseño investigación-acción que es el método utilizado para alcanzar el objetivo propuesto, describir la estrategia didáctica implementada en el marco de un dispositivo de articulación e indagar sobre las percepciones de estudiantes y docentes participantes de la última edición de las Olimpíadas de Economía de la UNS.

Si bien, se pone el foco en la edición 2023, las instancias de cada año se nutren de la investigación-acción, dado que las responsables y coordinadoras del proyecto son quienes participan desde sus inicios, en el año 2016, acumulando experiencia que se sistematiza e investiga. De hecho, cada edición incluye encuestas a docentes y estudiantes participantes, como así también encuestas para quienes conforman el comité organizativo y quienes colaboran como jurados de las mismas. Al mismo tiempo, los relatos de los actores participantes, la recogida de diversa documentación pertinente, los registros fotográficos, entre otros, se consideran información valiosa que conforman el cúmulo de elementos que componen, junto con las encuestas semi estructuradas, la información necesaria para llevar adelante la metodología de investigación-acción.

El análisis de la información recabada permite planificar cada edición, según los cambios necesarios que surgen de la interpretación. Esa interpretación sobre las descripciones densas y detalladas, conduce a la reflexividad de las investigadoras, que fuera de generalizar se ubican en el plano atóxico sin desmerecer la metodolo-

gía de corte cualitativo que aquí se despliega. Por otra parte, la circularidad de esta forma de investigar vincula a los actores en el mismo trabajo de campo de modo participativo. Según Lewin (1946), la investigación-acción incluye la recogida de información, la planificación, la ejecución y la evaluación como pasos fundamentales para la acción reflexiva de las acciones futuras.

Como señala Elliot (1993), la investigación-acción se relaciona con problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, el objetivo es comprender y diagnosticar estos problemas en contexto para interpretar lo que ocurre, junto a los actores vinculados en la situación. En el caso de las Olimpíadas las problemáticas se vinculan con cada edición, tanto en la fase previa como en la fase presencial y post Olimpíadas, ubicando a quienes coordinan y ejecutan las Olimpíadas en un lugar privilegiado para poner en marcha la investigación-acción y la reflexión que de ella se desprende.

Asimismo, la investigación- acción es válida a través del diálogo libre con los que participan en ella, por eso es relevante escuchar las voces de todos los actores vinculados a través de los relatos, de las encuestas semiestructuradas y otros instrumentos comunicacionales (redes sociales, mails, consultas telefónicas entre otras vías comunicativas) que sirven para sistematizar el conjunto de datos necesarios que, junto al trabajo de campo (la instancia presencial de cada edición), componen el acervo que se evalúa de modo reflexivo para luego, desplegar las acciones posteriores.

Con respecto a la recogida de las percepciones de estudiantes y docentes participantes de la edición 2023, que luego se describen en el apartado correspondiente, la información se obtiene de datos primarios a partir de una encuesta administrada semi estructurada a través de Google Forms, distribuida presencialmente a través de un código QR, por redes sociales, whatsapp y mails. La muestra se compone de 7 docentes acompañantes y 48 estudiantes.

En este sentido, como señala Kazez (2009): “La muestra en los estudios exploratorios no está regida por la exigencia de generalizar los resultados, sino por la necesidad que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación” (p.80).

El próximo apartado se dedica a describir el marco teórico de las estrategias didácticas, los paradigmas y la postura que sirve de sustento para la elección de la estrategia didáctica que se utiliza en las ediciones más recientes de las Olimpíadas de Economía de la UNS.

Las estrategias didácticas desde la perspectiva teórica y sus diferentes paradigmas

Los debates contemporáneos de la Didáctica han cuestionado al paradigma tec-

nocrático, posicionándose desde una Didáctica crítica que se opone a la posibilidad de la existencia de un método único para enseñar. Como señala Díaz Barriga (1992) el método se entiende como articulación entre el conocimiento como producción objetiva y el conocimiento como problema de aprendizaje. En este mismo sentido, Edelstein (2023) enfatiza que no hay un único método posible para enseñar, sino, por el contrario, existe: “un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/relación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate, la idea de algo a construir” (p. 98).

Por otro lado, Davini (2008) desentraña la discusión referida a la denominación métodos o si es más apropiado referirse a estrategias, dado que la palabra métodos se asocia al enfoque tecnicista y su uso como receta. Sin embargo, la autora señala que no hay contradicción entre método y estrategia, si se tiene en cuenta al método como una estructura general, que a los fines prácticos sirve para que el docente, a partir de cierto método y de modo dinámico, construya las propias estrategias, contextualizadas y en concordancia con sus intenciones docentes. En palabras de Davini (2008): “estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines” (p. 73). En la misma línea, Anijovich y Mora (2009), definen a las estrategias de enseñanza como las decisiones de los docentes para favorecer el aprendizaje de los contenidos disciplinares.

En síntesis, las estrategias de enseñanza se encuentran en estrecha relación con las intenciones y posturas docentes, al mismo tiempo que orientan la enseñanza contextualizada para el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Existe diversidad de estrategias, desde las más tradicionales, como la clase magistral expositiva, hasta las que cambian el rol protagónico del docente hacia el alumno. En este sentido, autores como Cols (2011); Laudadio y Da Dadalt, (2014); Monetti (2015), entre otros, vinculan el estilo docente con las estrategias y otras múltiples dimensiones que se construyen en torno a la tarea de enseñar. A grandes rasgos, se resumen los estilos en dos categorías, centrado en el docente o centrado en el alumno y estos, a su vez, son propios de cada docente, con características que difieren de acuerdo al contexto donde se despliegan las prácticas de enseñanza, siendo un producto interactivo y complejo.

Las estrategias, desde la capacidad de intervención (Davini, 2008) e intencionalidad, transparentan la planificación docente y se relacionan tanto con los contenidos como con los objetivos, los recursos y el contexto donde se desenvuelven (Del Regno, 2013). Con respecto a las clasificaciones, las estrategias se pueden dividir según los roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ilustrar, referentes como Quinquer Vilamitjana (2004) distinguen tres grandes métodos para clasificar estrategias: métodos expositivos, donde el profesor ocupa el lugar central, métodos interactivos, donde es el alumno quien ocupa ese lugar, y métodos individuales,

donde el alumno aprende mediante materiales por ejemplo disponibles gracias a las nuevas tecnologías.

Al mismo tiempo, Davini (2008) alude a distintos métodos como posibles andamiajes de variadas estrategias. De hecho, clasifica esos métodos en cuatro grandes ramas: métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, métodos para la acción práctica en distintos contextos, métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas y métodos para el desarrollo personal.

Con respecto al primer grupo de métodos, Davini (2008) aclara que asimilación no se refiere a memorización, sino que, por el contrario, se requiere de un papel activo del aprendiz, donde la información es procesada e integrada. A su vez, se pueden agrupar diferentes métodos en la primera categoría, entre ellos: los métodos inductivos (básico, de construcción de conceptos, de investigación didáctica); métodos de instrucción (de transmisión, de transmisión significativa y seminarios de lecturas y debates); métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual (diálogo reflexivo y cambio conceptual).

A grandes rasgos, los métodos inductivos se destinan a la formación de conceptos, la inferencia de reglas y la utilización de datos (Davini, 2008). También pueden utilizarse para favorecer el intercambio y la participación de los alumnos, es decir, transformar la transmisión de conocimientos pasiva por parte del docente en un proceso de aprendizaje por parte del alumno, con el objetivo de evitar el pensamiento pobre y el conocimiento frágil (Perkins, 1997).

Asimismo, los métodos de instrucción, si bien se centran principalmente en el docente, se puede incitar a la participación de los estudiantes, logrando un aprendizaje significativo en términos de Ausubel. Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que ya posee el sujeto, o sea cuando ese nuevo material adquiere significado para el sujeto a partir de sus conocimientos previos (Pozo, 1998). Precisamente, la transmisión significativa integra las posturas centradas en el docente y en el alumno al mismo tiempo.

Por último, en esta primera rama de métodos, se encuentran los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual. Vale aclarar que el método de cambio conceptual reconoce que el alumno ya posee ciertos conocimientos, que pueden ser cuestionados tanto para lograr un cambio en sus teorías implícitas como para integrarlas. Autores como Limón y Carretero (1996) enuncian que adoptar esta postura involucra un diagnóstico inicial para identificar las ideas previas de los alumnos para luego poner en práctica estrategias que promuevan el cambio conceptual. Por otra parte, Strike y Posner (1992) mencionan que no siempre existe un conocimiento previo que indefectiblemente deba ser cambiado conceptualmente, dado que es posible que ese conocimiento previo no constituya un obstáculo en la adquisición de nuevos conocimientos.

Las metodologías más actuales, proponen partir de la misma práctica para construir conocimientos, dicho de otro modo, invierten la tradicional forma *teoría luego práctica*. Estas metodologías coinciden con la segunda rama de métodos indicada por Davini (2008), los denominados métodos para la acción práctica en distintos contextos agrupados en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que incluye el método de estudio de caso, el método de solución de problemas, el método de construcción de problemas o problematización, el método de proyectos. Por otro lado, Mastache (2007) también coincide en que el aprendizaje basado en problemas, el trabajo con casos, el desarrollo de proyectos y el trabajo en laboratorio serían parte de las denominadas metodologías activas.

Sintetizando algunas de las metodologías nombradas, los estudios de casos parten de una situación concreta real o ficticia, y moviliza diferentes habilidades, entre ellas la comprensión, el análisis, la participación, para luego generar posibles soluciones. La solución de problemas permite al alumno desarrollar la capacidad crítica, integrar diferentes conocimientos y profundizar en la búsqueda de soluciones; en resumen, motiva al alumno y promueve la búsqueda de nueva información para tratar de resolver el problema propuesto (Davini, 2015). Los proyectos fomentan el aprendizaje colaborativo, la creatividad y la acción grupal.

En el caso de las Olimpíadas de Economía de la UNS, a partir del 2019, la metodología utilizada es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) específicamente la resolución de problemas.

La estrategia didáctica en las Olimpíadas a partir de la edición 2019

En relación con las cuestiones didácticas, luego de evaluar las tres primeras ediciones (2016, 2017 y 2018), interpretar de modo reflexivo los resultados, en el año 2019 se decidió cambiar tanto la estrategia didáctica como la actividad central acorde y la modalidad de evaluación coherente a la estrategia en aras de promover la participación y el trabajo en equipo. Es así que se implementó la resolución de una situación problemática priorizando, en términos de Davini (2008) la metodología para la acción práctica en distintos contextos a través del aprendizaje basado en problemas (ABP), que incluye las resoluciones de problemáticas que pueden ser abordadas grupalmente, fomentando el aprendizaje colaborativo entre pares y docentes que actúan como tutores guiando las distintas fases de organización, investigación, análisis, integración de saberes, síntesis y posibles respuestas.

Al mismo tiempo, la estrategia permite la interdisciplinariedad que propicia la mejor comprensión de la realidad en contextos complejos. En este sentido, los profesores tutores de cada equipo pueden provenir de distintas disciplinas que, trabajando en conjunto, aportan diferentes enfoques disciplinares para la interpretación de posibles soluciones a la problemática planteada. De hecho, esa búsqueda de solución de una

problemática socioeconómica ficticia desde un abordaje interdisciplinar con distintas herramientas teóricas y prácticas, emula el ejercicio futuro de indagación de posibles soluciones de situaciones reales en distintos contextos.

Para llevar adelante la propuesta didáctica, se presenta la problemática en la página web de las Olimpíadas, cuatro meses antes de la etapa presencial final, donde los estudiantes exponen sus resultados. La problemática se acompaña de indicaciones que guían a los estudiantes y sus profesores en la resolución, señalando fases y algunos pasos a modo de ejemplo para orientar la planificación. Por otra parte, también se hacen explícitos todos los criterios de corrección tanto del trabajo escrito, que deben entregar 10 días antes de la etapa final, como de la instancia oral a través de rúbricas de evaluación que se publican junto a la problemática a resolver. La evaluación formativa acompaña a la estrategia didáctica sumando coherencia a la propuesta. Como señala Scriven (1967), el primer autor que propone esta categoría e inicia su recorrido teórico, la evaluación formativa es para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y cumple con el objetivo de proporcionar orientaciones y sugerencias para favorecer el proceso.

A partir de los cambios que se explicaron en los párrafos anteriores, es que tal decisión tuvo como reflejo un aumento significativo de la cantidad de estudiantes y escuelas participantes desde el año 2019, señalando que la nueva propuesta didáctica era bien recibida.

Es de destacar que la entrega del trabajo escrito, junto con sus criterios de evaluación, fueron incorporados en la edición correspondiente al año 2022. En este sentido, se apela a la escritura como un modo de afinar/aclarar lo que se piensa, haciendo referencia a la acción recíproca entre escribir y pensar (Wright Mills, 1961). Por lo tanto, la escritura como camino que permite precisar, controlar las permanentes perturbaciones e iluminaciones, con sus idas y vueltas, con sus momentos de perplejidades y mayor tranquilidad. En este sentido, la escritura permite registrar lo que se observa, relacionar informaciones heterogéneas, ensayar anticipaciones hipotéticas y como medio para comunicar.

En el siguiente apartado se analizan las percepciones de los actores involucrados en las VI Olimpíadas de Economía (2023) principalmente en torno a la estrategia didáctica (utilización del trabajo realizado como parte de su materia y de la evaluación de la misma, contribución para la motivación y enseñanza aprendizaje de la Economía, utilización de la rúbrica de evaluación, incidencia de la modalidad grupal, entre otros aspectos), así como también en torno a la intención de seguir participando, interés por la Economía, entre otras cuestiones.

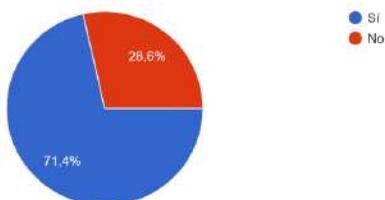
Percepciones de los participantes de las Olimpiadas 2023 en torno a la estrategia didáctica

La sexta edición de las Olimpiadas de Economía (año 2023), organizada por el Departamento de Economía de la UNS, se desarrolló el viernes 29 de septiembre en una jornada amena donde se propició la interacción de estudiantes secundarios con el nivel universitario.

De la encuesta de percepción realizada a docentes acompañantes de estudiantes a esta sexta edición (año 2023) de las Olimpiadas, respondida por un 50% (7/14) del total de profesores que asistieron, surgen algunos aspectos a destacar en torno a la situación problema y rúbrica de evaluación propuesta. A continuación, se muestran en forma gráfica los mismos:

Gráfico 1

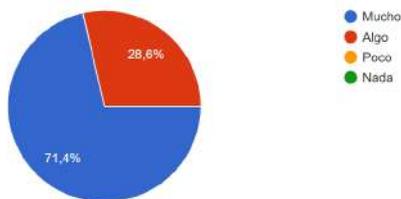
Utilización del trabajo realizado para las Olimpiadas como parte de la evaluación en su materia



Del gráfico anterior se desprende que el 71,4% de los docentes utilizó el trabajo realizado como parte de la evaluación en su materia, lo que refleja una incorporación concreta de la propuesta al desarrollo curricular de la asignatura.

Gráfico 2

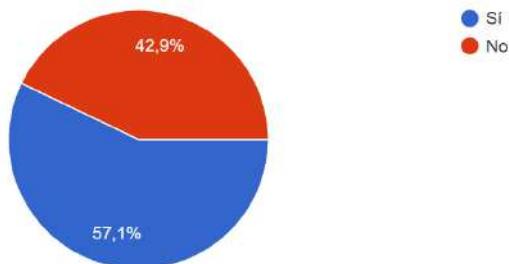
Contribución de la problemática a resolver en el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos



Como puede verse, el 71.4% considera que la problemática facilitó mucho la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, mientras que el 28,6% restante que facilitó algo.

Gráfico 3

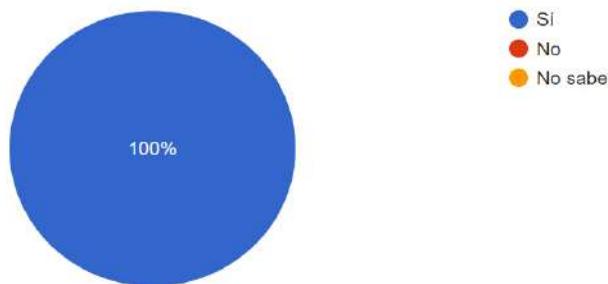
Utilización de la rúbrica de evaluación de las Olimpíadas



El 57,1% de los docentes manifiesta haber utilizado la rúbrica de evaluación como guía para orientar a sus alumnos.

Gráfico 4

Participación en próximas ediciones de las Olimpíadas



El 100% de los docentes que respondieron la encuesta estiman seguir participando con sus alumnos en las próximas ediciones de las Olimpíadas lo que demuestra que ha resultado una experiencia satisfactoria.

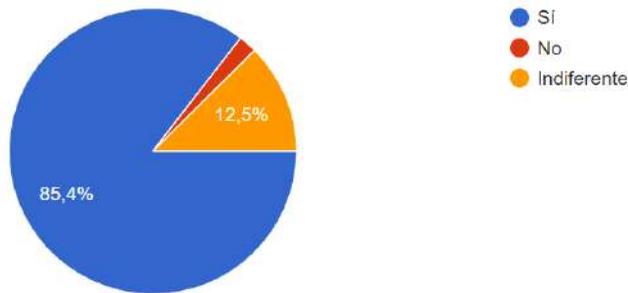
Finalmente, cabe destacar la valoración positiva por parte de los docentes de la devolución realizada por el jurado interviniente luego de la presentación grupal, instancia que fue incorporada en esta última edición y que se suma a la rúbrica para

agregar otras consideraciones que enriquecen el proceso de evaluación.

Por otra parte, los resultados de la encuesta de percepción realizada a los estudiantes que participaron en la presentación final de las Olimpiadas (respondida por un 69,6% -48/69-) surgen los siguientes resultados:

Gráfico 5

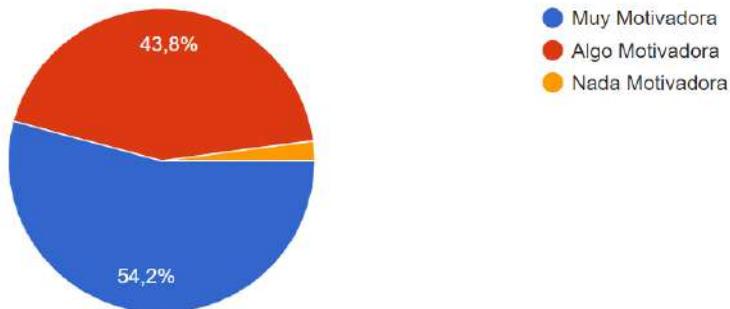
Trabajo Grupal como estrategia facilitadora



Como se observa, el 85,4% de los estudiantes respondientes considera que el trabajo grupal favoreció la propuesta.

Gráfico 6

Carácter motivador de la situación problema

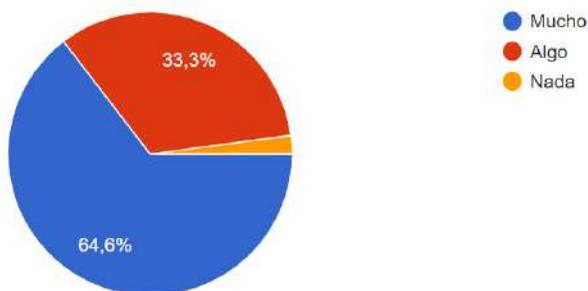


Del gráfico anterior se desprende que el 54,2% de los estudiantes considera que la situación problema resultó muy motivadora para aprender los temas y un 43,8% que fue algo motivadora, lo cual constituye un aspecto importante teniendo en cuenta

las dificultades que se presentan para despertar interés o motivar a los jóvenes.

Gráfico 7

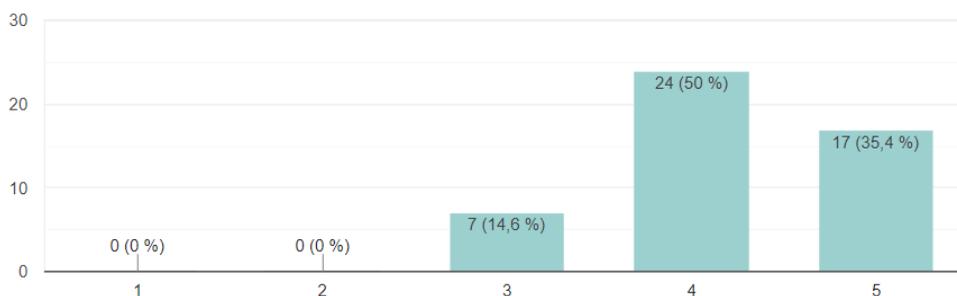
Percepción del rol de acompañamiento de los docentes



Un 64,6% consideró que la guía de los docentes facilitó mucho la resolución de la situación problema y un 33,3% que los docentes facilitaron algo la tarea planteada, lo que evidencia la importancia del acompañamiento del docente como guía y facilitador, así como también, el compromiso de los mismos con la actividad propuesta.

Gráfico 8

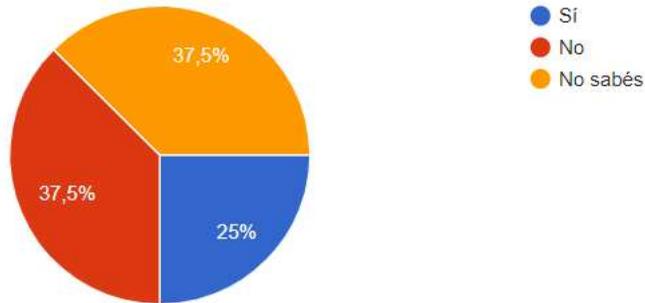
Grado en el que consideran que la propuesta colabora con el aprendizaje de los contenidos económicos



El 35,4% de los estudiantes considera que colabora mucho con el aprendizaje de los contenidos económicos, el 50% considera que bastante y el restante 14,6% opina que colabora algo. Este resultado demuestra que para la gran mayoría (85,4%) la propuesta ha colaborado de manera importante en el aprendizaje de contenidos.

Gráfico 9

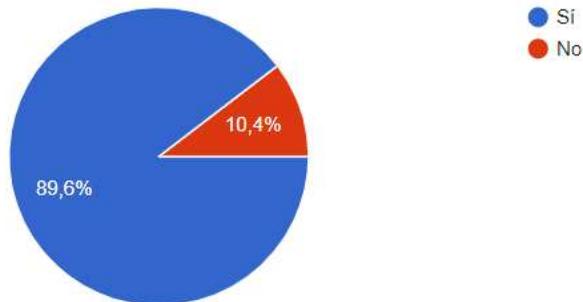
Interés futuro para estudiar Economía



El 25% de los estudiantes manifiestan que les interesa estudiar economía como carrera en un futuro, un 37,5% no sabe y el resto (37,5%) no le interesa estudiar economía.

Gráfico 10

Revisión de los criterios de evaluación



El 89,6% de los encuestados manifestaron que revisaron los criterios de evaluación publicados, lo que evidencia la importancia de la rúbrica como guía para orientar el trabajo.

Gráfico 11

Otras consideraciones sobre la situación problema



Finalmente, frente a la pregunta sobre si surgieron ideas y diversas propuestas a partir de la situación problema, el 100% de los estudiantes respondiente manifiesta que sí, lo cual promueve el intercambio de ideas, enfoques, planteos lo que enriquece no solo la tarea sino también la capacidad de análisis, el debate, fortaleciendo el espíritu crítico y la flexibilidad.

Reflexiones finales

Las Olimpíadas de Economía promueven el acercamiento entre las escuelas secundarias y la universidad, desde contenidos disciplinares y su abordaje, hasta las peculiaridades de la vida universitaria, a partir de la posibilidad de compartir una experiencia educativa concreta mediada por la intención de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la economía, acompañando el proceso de orientación vocacional. El objetivo final es facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes de escuelas secundarias que deciden continuar sus trayectorias educativas en la educación superior.

Las Olimpíadas de Economía como acción de articulación se vienen desarrollando desde el año 2016 con solo dos años de interrupción por la pandemia (2020 y 2021) y ha ido ganando su espacio tanto entre las escuelas locales y de la zona, como al interior del Departamento de Economía. Con el correr de estos años se ha posicionado y fortalecido, al mismo tiempo que ha generado sinergias con otras universidades de la provincia de Buenos Aires, a partir de compartir el proyecto de Olimpíadas para que el mismo se pudiera replicar. De este modo, con esas universidades se gesta el origen de las Olimpíadas Provinciales de Economía.

El análisis de las acciones de articulación del Departamento de Economía y los espacios de reflexión sobre las mismas contribuyen al diagnóstico de la situación actual, permitiendo detectar oportunidades de mejora como lo fue la modificación

de la modalidad de participación y propuesta de trabajo. Así, se inició con instancias de participación y evaluación individual a partir de la resolución de un cuestionario sobre los distintos temas abordados, previamente descriptos e indicada la bibliografía. Luego, se decide acompañar este proceso con la elaboración de un cuadernillo sobre Enseñar y Aprender Economía, donde se presentan ejercicios y diferentes actividades para facilitar el desarrollo de competencias vinculadas a la resolución de problemas. Posteriormente, en el año 2019, se decidió pasar a una modalidad de participación y evaluación grupal con fundamento en el aprendizaje basado en problemas.

De hecho, en la edición 2019 la cantidad de participantes ha superado lo esperado, así como la de escuelas de la zona, lo que refleja la necesidad de estos espacios sobre todo en localidades donde no hay universidades, propiciando un acercamiento entre niveles y un espacio de intercambios entre las escuelas inscriptas, los profesores, directivos, alumnos, el Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE) y la UNS. En este sentido, las Olimpíadas actúan como mecanismo de intervención que redundará en impactos directos en el aula y en las prácticas de enseñanza, acompañando a las escuelas de Bahía Blanca y la región en este desafío.

Con la incorporación de la resolución grupal de una situación problema se promueve un abordaje interdisciplinar de esta ciencia, enfatizando el aprendizaje basado en problemas como herramienta innovadora con un alto potencial.

A lo largo de los años se han implementado distintos programas y acciones en las universidades para promover y facilitar la articulación entre estos dos niveles educativos, los cuales han estado sujetos al financiamiento de los mismos a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). Si bien es importante destacar que el Estado nacional ha apoyado el desarrollo de programas en las universidades que promuevan la articulación con la escuela secundaria, los mismos han estado sujetos a la continuidad del financiamiento, generando incertidumbre acerca de su permanencia. A grandes rasgos, se trata de iniciativas aisladas y puntuales, siendo necesario implementar acciones de carácter más amplio e integral.

En general, las acciones de articulación ponen el acento en favorecer las trayectorias educativas de los estudiantes y constituyen un recurso estratégico de singular importancia para favorecer la inclusión en el nivel superior acercando la universidad a las escuelas secundarias y mejorar la permanencia de quienes deciden continuar sus estudios. En este marco, resulta fundamental avanzar en la institucionalización y jerarquización de las mismas, de manera que formen parte de las actividades curriculares de ambos niveles y sean reconocidas, formalizadas y respaldadas dentro de cada Unidad Académica, promoviendo su vinculación con las cátedras de los primeros años y con distintos órganos de las mismas.

Los docentes y alumnos evaluaron la VII Olimpíadas de Economía (edición 2023), a través de encuestas, tal como se expone en el apartado anterior, de manera sa-

tisfactoria tanto la propuesta de trabajo grupal, la evaluación, como la experiencia en sí misma. Entre los resultados más significativos puede destacarse el elevado porcentaje de los docentes encuestados (71,4%) que utilizó el trabajo realizado para las Olimpiadas como parte de la evaluación en su materia, lo que refleja una incorporación concreta de la propuesta al desarrollo curricular de la asignatura. Adicionalmente, la gran mayoría de los de estudiantes encuestados que considera que la situación problema de las Olimpiadas resultó muy o algo motivadora (98%) para aprender economía y que colaboró mucho o bastante (85,4%) con el aprendizaje de los contenidos económicos, lo que va en sintonía con las respuestas de los docentes encuestados que consideran que la problemática facilitó mucho la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos (71,4%). Finalmente, un indicador interesante que permite captar el grado de aceptación de la propuesta de las Olimpiadas por el nivel secundario es que el 100% de los docentes que respondieron la encuesta consideran que continuarán participando de las ediciones futuras.

Los resultados obtenidos permiten concluir que la estrategia pedagógica implementada promueve la vinculación entre los niveles educativos, facilitando a los jóvenes una aproximación a la economía y a la vida universitaria. Es de destacar la utilización por parte de los docentes del trabajo grupal realizado para las Olimpiadas como parte de la evaluación de su materia, lo que posibilita articular de modo colaborativo la propuesta curricular. Estos resultados favorables alientan la continuidad de esta acción en el tiempo, fortaleciendo la misma y potenciando su impacto.

Notas

¹ En cuanto a mi formación académica de grado soy Licenciada en Economía con un posgrado Magíster en Políticas y Estrategias, ambos títulos de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina) En la actualidad soy aspirante a Dra. En Política y Gestión de la Educación Superior (UNTREF). Tengo todos los cursos aprobados, quedando pendiente la tesis. Integro varios proyectos de investigación y actualmente coordino uno de ellos. Soy profesora en la Universidad Nacional del Sur y en la UTN FRBB. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2080-3591> E-mail: ctaraye@uns.edu.ar

² Profesora adjunta en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Pertenece al Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS, UNS-CONICET). Magíster en Ciencias Sociales y Humanidades, mención investigación y evaluación educativa. Licenciada y Profesora en Economía y educación. Directora de Proyectos grupales de Investigación (PGI). Su investigación actual se centra en el área de educación en distintos niveles educativos. Ha publicado diversos artículos en congresos, libros, revistas académicas y material de difusión. Coordina, desde el año 2016, las Olimpiadas en Economía en la UNS y desde el 2023 es coordinadora, la coordinadora en Argentina de las Olimpiadas Internacionales de Economía. Es formadora de recursos humanos como directora y codirectora de tesis de posgrado. Asimismo, se desempeña como capacitadora docente concursada del área Economía en el CIIE (Centro de Información e Investigación educativa),

Región XXII, desde el año 2011 a diciembre del 2023. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8931-1088> E-mail: dllis@uns.edu.ar

³ Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto Grupal de Investigación (PGI): “Indicadores cuali y cuantitativos en la educación superior” (Código 24/ZE38). Departamento de Economía, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Editorial Homo Sapiens.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Regno, P. (2013). *Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior*. <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/72>
- Díaz Barriga, A. (1992). *Lo metodológico: un problema sin respuesta*. En *Didáctica y currículum* (14.a ed.). México: Nuevaforma.
- Edelstein, Gloria E. (2023) *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza : problematizaciones desde la docencia en la universidad / Gloria E. Edelstein. - 1a ed. - La Plata: EDULP. Libro digital, PDF/A Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-631-6568-13-7 1. Educación. 2. Carreras de Posgrado. 3. Universidades. I. Título. CDD 378.125*
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Kazet, R. (2009). Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Laudadio, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educación y Educadores*, 17 (septiembre-diciembre). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781005>
- Lewin, Kurt (1946), *Action Research and Minority Problems*, *Journal of Social Issues*, vol. 2, no. 4, pp. 34-46. Traducción de María Cristina Salazar, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1990.
- Limón, M. y Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos: ¿qué aporta este enfoque a la enseñanza de las Ciencias? En Carretero, M. (comp.). *Construir y enseñar: las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.
- Marano, M. G. (2018). El acceso a la universidad desde una perspectiva inclusiva. Los desafíos de la educación inclusiva: Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/151248>
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planifi-*

cación de clases. Buenos Aires: Ediuns / Noveduc.

Otero, F. (2014). Proyectos de articulación escuela secundaria y estudios superiores: ¿Otra gramática escolar para el Nivel Medio? Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.

Perkins, D. (1997). La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Buenos Aires: Gedisa.

Poggi, M. (2014). Evaluación y políticas de mejora educativa en América Latina. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coord.). Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Evaluación y política educativa, (pp. 17-30). México: Flacso.

Quinquer Vilamitjana, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, N° 40 (ejemplar dedicado a "Métodos para enseñar ciencias sociales: interacción, cooperación y participación"), pp. 7-22. https://www.researchgate.net/publication/39206838_Estrategias_metodologicas_para_enseñar_y_aprender_ciencias_sociales_integracion_cooperacion_y_participacion

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Washington, DC: American Educational Research Association.

Strike, K. A. y Posner, G. J. (1992). A revisionist theory of conceptual change. En R. Duschl & R. Hamilton (Eds.). Philosophy of science, cognitive psychology, and educational theory and practice. Albany, NY, SUNY.

Wright Mills, C. (1961; orig. en inglés 1959). La imaginación sociológica. Fondo de Cultura Económica.

Apéndice 1

CASO DE ANÁLISIS

Objetivos

- Identificar en el problema las herramientas económicas que permitirán su resolución.
- Utilizar un marco teórico adecuado para la resolución del problema.
- Investigar sobre el tema recurriendo a fuentes de información confiables.
- Desarrollar capacidad para sintetizar la información recabada para la resolución del problema.
- Razonar hipotéticamente.
- Demostrar la complejidad de los problemas cotidianos y su interdisciplinariedad.
- Elaborar una solución apropiada y fundamentada.
- Evidenciar el trabajo en equipo, participando activamente en las tareas y asumiendo el compromiso requerido.
- Cumplir con las normas y estructura del trabajo escrito académico.
- Manifestar una adecuada expresión oral en la exposición en los tiempos estipulados.

Áreas temáticas

Considerando que las olimpiadas se organizan desde el Departamento de Economía de la UNS, las áreas temáticas de mayor relevancia son aquellas vinculadas a la disciplina económica. Se sugiere incluir al menos los siguientes contenidos de economía:

- Microeconomía: oferta y demanda (definición y determinantes), elasticidad, tipos de costos, estructuras de mercado, función de producción, costo de oportunidad, estrategias de negocios (diversificación de cartera de inversión, de mercados, e-commerce).
- Macroeconomía: desempleo, inflación, tipo de cambio, políticas económicas, recesión.

Adicionalmente, se valorará positivamente la vinculación con otras disciplinas, en caso de corresponder para la resolución del caso.

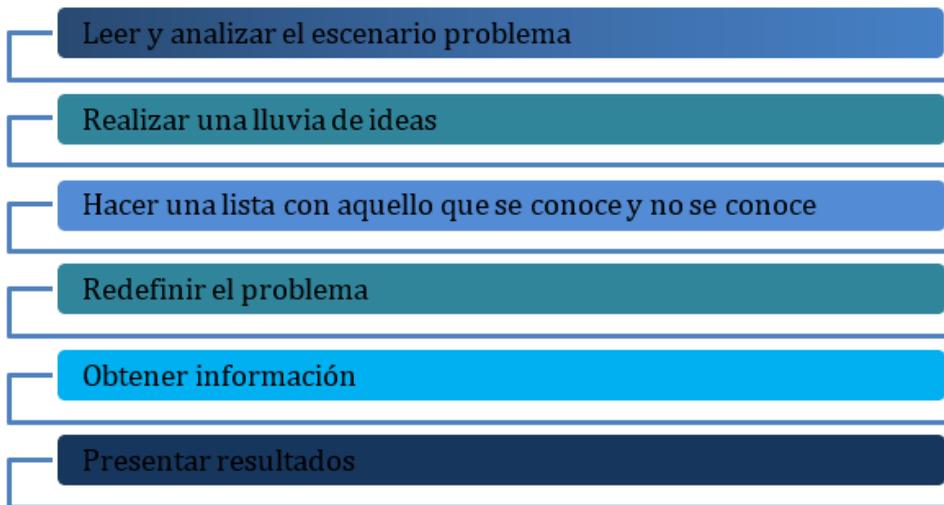
Sugerencias sobre la metodología de trabajo

La metodología de resolución de problemas se encuentra dentro del Aprendizaje

Basado en Problemas (ABP). Sus principales características pueden resumirse en los siguientes ítems (Barrows, 2000; Lynch, Wolcott y Huber, 2000):

- Metodología centrada en el aprendizaje activo
- Permite integrar asignaturas
- Estimula la interacción docente-alumno
- Fomenta el trabajo en equipo
- Desarrolla habilidades comunicativas
- Motiva al alumno
- El profesor actúa como guía y facilitador

Se recomienda, para guiar a los alumnos, respetar las siguientes fases para favorecer la resolución de la problemática propuesta (Morales y Landa, 2004)



Aspectos formales

- **Trabajo escrito**

Extensión y formato

El trabajo escrito no podrá exceder las 5 páginas (sin incluir carátula, bibliografía y anexo) que refiere a la resolución de la situación problema de las 6° Olimpíadas de Economía de la Universidad Nacional del Sur.

Hoja tamaño A4 (21 x 29,7 cm), con márgenes superior e inferior de 2,5 cm e izquierdo y derecho de 3 cm, interlineado sencillo y fuente Arial tamaño 10,

alineación justificada. Pueden insertar fotos, gráficos y cuadros.

Se recomienda consultar las normas APA versión 7 (Véase Normas APA).

Importante: Enviar el trabajo al mail olimpiadaseconomiauns@gmail.com, usar como nombre del archivo el nombre del equipo correspondiente, a continuación, separado por un guión bajo, OE. **Ejemplo: Nombre_OE.doc (o pdf).**

Estructura

Se recomienda utilizar una estructura que contemple tres partes principales, según el siguiente detalle:

- Resumen

Una breve síntesis del desarrollo del trabajo, la cual mencione los aspectos centrales del trabajo realizado, de una extensión máxima de 200 palabras.

- Introducción

En esta sección se debe hacer referencia al problema a resolver y contextualizar el ámbito donde se aplicó, qué metodología se utilizó para resolverlo, y una breve presentación de los resultados.

- Desarrollo

Es el cuerpo principal del trabajo y puede contener distintas secciones identificadas con subtítulos. Es importante citar las fuentes de información utilizadas. Pueden incluirse gráficos, tablas, fotografías, etc.

- Conclusiones

En esta parte de la investigación, se sintetizan las conclusiones más importantes y se realizan las recomendaciones en relación a la situación problema, que tienen que estar fundamentadas en el trabajo realizado.

- Bibliografía

En orden alfabético se detallan las fuentes documentales, las bases de datos de los organismos (por ejemplo, INDEC), páginas web, etc. que fueron consultadas en la investigación. Se recomienda utilizar las normas APA versión 7 (<https://normas-apa.org/>).

- Anexo

Este apartado es optativo y en él se puede incluir información ampliatoria del trabajo realizado. Por ejemplo, si se realizó algún relevamiento mediante encuestas, entrevistas, datos censales, cuadros estadísticos, etc. se los puede incluir en forma completa y desagregada.

Bibliografía básica sugerida

Bernanke, B. S., y Frank, R. H. (2007). Principios de Economía. McGraw-Hill. Madrid.
Mankiw, G. (2007). Principios de Economía; McGraw-Hill; Madrid.

Mochón F. y Beker V. (2007). Economía: elementos de micro y macroeconomía. Buenos Aires, Ed. Mac Graw- Hill.

Mochón F. y Beker V. (2008). Economía. Principios y aplicaciones. Madrid, Ed. Mac Graw-Hill. Parkin, M. y otros (2006). Microeconomía: Versión para Latinoamérica. México, Ed. Person Addison-Wesley.

Pérez Enrí, D. (2001). Economía en el pensamiento, la realidad y la acción. Ed. Macchi.

Rossetti, J. P. (1985). Introducción a la economía. Enfoque latinoamericano. México, Ed. Harla. S.A.

Rossetti, J. P. (1996). Introducción a la economía. Ed. Harla. S.A.

Samuelson P., y Nordhaus, W. (1993). Economía. Madrid, Ed. Mc Graw-Hill.

Sitio Web: <https://www.core-econ.org/the-economy/book/es/text/0-3-contents.html>

Otras fuentes de información

Se sugiere consultar sitios web de organismos de estadísticas oficiales de distintos niveles estatales, así como publicaciones de centros de investigación especializados como Ecodata, CREEBBA, etc.

• **Presentación oral**

El tiempo para la presentación oral será de 15 minutos, para tal fin pueden utilizar recursos tecnológicos. Las presentaciones, al igual que el trabajo escrito, serán enviados al mail olimpiadaseconomiauns@gmail.com, con copia a tecnicoseconomia@uns.edu.ar, con el nombre del equipo correspondiente, a continuación, PO, separado por un guion bajo, OE. **Ejemplo: NombrePO_OE** y la extensión que corresponda.

Situación problema

Roberto y Lucas son dos hermanos que poseen un pequeño negocio de indumentaria en un lugar céntrico desde hace varios años, el cual brinda empleo a cinco personas. Roberto es quien maneja las redes sociales y página web del comercio, encargándose del e-commerce y la publicidad, mientras que Lucas es el gerente de ventas y suelen tener desacuerdos al momento de tomar decisiones en la empresa.

En el último tiempo, las ventas aumentaron considerablemente lo que llevó a pensar en una estrategia de crecimiento de la empresa para abastecer la creciente demanda, siendo una de las principales dificultades las dimensiones del local. Esta limitación fue motivo de discusión entre los socios: por un lado, Roberto aseguró poder abastecer la demanda a partir de las ventas online, mejorando la página web y la promoción de la tienda en redes sociales, lo cual permitiría reducir el espacio principal destinado a la atención al público, y aprovechar más espacio para

agrandar el depósito; por otro lado, Lucas afirmó que era necesario expandirse y abrir otro local en las cercanías del actual.

Roberto cree que abrir un nuevo local implicaría incurrir en mayores costos que serían transferidos al precio de las prendas constituyendo una amenaza a la rentabilidad del negocio por la posible pérdida de clientes. Por su parte, Lucas entiende que la imagen de la marca es llegar a todos los rincones de la ciudad por lo que propone, para financiar la etapa inicial de la expansión, pedir un préstamo al Banco Nación ya que actualmente tienen una tasa por debajo de la inflación y con las ganancias derivadas del nuevo local cancelar el monto total del crédito. Roberto no se muestra convencido con esta propuesta, ya que las encuestas indican que el partido que posiblemente asuma el 10 de diciembre (Partido Fortaleza Argentina), reduciría los aranceles a la importación de indumentaria lo que complicaría el pago del préstamo. Por ende, Roberto insiste en la venta online y en invertir en un bot que automatice el servicio de venta online, BotCompras.

Ante esta disputa familiar, Milton, el hermano menor de los tres, quien se mantuvo al margen del negocio por estar estudiando la Lic. en Economía en la UNS, decide intervenir para dar su opinión. Él considera que, dada la incertidumbre que prima sobre el devenir del país, lo mejor es no modificar el tamaño del negocio y realizar, en cambio, una inversión financiera.

A pesar de varias idas y vueltas, los hermanos no logran ponerse de acuerdo. Por ello Milton, propone consultar a dos de sus compañeros de la Licenciatura en Economía, Juan y Carlos, para que los ayuden a tomar una decisión. Les propone armar un equipo para analizar las propuestas y evaluar cuál es la más conveniente para el futuro del negocio familiar. Suponiendo que ustedes son parte del equipo ¿cuál de las tres alternativas será la más viable ante este nuevo contexto económico?

Criterios de evaluación

Rúbrica de evaluación Instancia Escrita - VI Olimpíadas de economía

CRITERIOS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO	PUNTAJE
Identificación del problema	Logra identificar adecuadamente el problema, distinguiendo cuestiones o aspectos centrales y secundarios del mismo.	Identifica adecuadamente el problema, sin distinguir entre aspectos centrales y secundarios del mismo.	Identifica el problema sin llegar a conectarlo (justificadamente) con aspectos centrales del mismo.	No logra identificar claramente el problema	
Contextualización	Conecta el problema con el contexto, identificando variables claves del entorno que afectan al mismo (explicando el proceso a través del cual influyen) y, en función de ello, se plantean escenarios alternativos.	Relaciona el problema adecuadamente con el contexto, identificando aquellas variables claves que influyen sobre el mismo (explicando cómo lo afectan).	Reconoce la influencia del contexto sobre el problema y se identifican variables claves que influyen sobre el mismo.	Reconoce la influencia del contexto sobre el problema sin identificar variables clave que influyen sobre el mismo	

<p>Contenidos y conceptos aplicados para el abordaje del problema / interdisciplinariedad</p>	<p>Incluye los conceptos económicos principales y los secundarios. Además, incorpora conceptos de otras disciplinas. Establece adecuadamente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)</p>	<p>Incluye los conceptos económicos principales y los secundarios. Establece adecuadamente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)</p>	<p>Incluye parcialmente los conceptos económicos principales y los secundarios. Establece parcialmente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia).</p>	<p>Incluye parcialmente los conceptos económicos principales. Establece de manera insuficiente las relaciones entre contenidos y problema. (Pertinencia)</p>	
--	--	--	---	--	--

Fuentes de Información utilizadas	Se acude a una diversidad de fuentes de información (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas). Se evidencia una importante tarea de investigación (consultas o entrevistas a expertos o referentes en el tema, encuestas, entre otras)	Se acude parcialmente a fuentes de información diversas (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas). Se evidencian algunas tarea de investigación (consultas o entrevistas a expertos o referentes en el tema, encuestas, entre otras)	Se acude parcialmente a fuentes de información diversas (bibliografía, artículos de actualidad, fuentes estadísticas).	Se acude sólo a fuentes de información básicas	
Organización y claridad de las ideas	Presentación escrita muy organizada con claridad en las ideas.	Presentación escrita poco organizada con claridad en las ideas	Presentación escrita poco organizada con poca claridad en las ideas.	Presentación escrita insuficientemente organizada y con insuficiente claridad en las ideas.	

<p>Utilización de vocabulario técnico/ específico</p>	<p>Utiliza abundante vocabulario específico en el desarrollo del trabajo</p>	<p>Utiliza vocabulario específico básico en el desarrollo del trabajo</p>	<p>Utiliza escaso vocabulario específico en el desarrollo del trabajo.</p>	<p>No utiliza vocabulario específico en el desarrollo del trabajo</p>	
<p>Aspectos formales de presentación (extensión, fuente, tamaño, etc.) / Utilización de Normas APA</p>	<p>Cumplió excelentemente con todos los requisitos formales de presentación escrita del trabajo</p>	<p>Cumplió satisfactoriamente con todos los requisitos formales de presentación escrita del trabajo</p>	<p>Sólo cumplió parcialmente con los requisitos formales de presentación del trabajo</p>	<p>No cumplió con los requisitos formales de presentación escrita del trabajo</p>	

Rúbrica de evaluación Instancia Oral- VI Olimpiadas de economía

CRITERIOS	EXPERTO	AVANZADO	APRENDIZ	NOVATO	PUNTAJE
Dinámica de la exposición (Soporte tecnológico y/o recursos utilizados, participación equilibrada de todos los integrantes del grupo, fluidez en la oralidad, creatividad)	Presentación fluida por parte de todos los integrantes. Uso creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación fluida por parte de algunos de los integrantes. Uso creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación poco fluida por parte de algunos de los integrantes. Uso poco creativo del soporte tecnológico elegido.	Presentación poco fluida por parte de todos los integrantes. Presentación sin soporte tecnológico.	
Organización y claridad de las ideas	Presentación oral muy organizada con claridad en las ideas.	Presentación oral poco organizada con claridad en las ideas.	Presentación oral poco organizada con poca claridad en las ideas.	Presentación oral insuficientemente organizada y con insuficiente claridad en las ideas.	
Utilización de vocabulario técnico/específico	Utiliza abundante vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	Utiliza vocabulario específico básico a lo largo de toda la presentación.	Utiliza escaso vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	No utiliza vocabulario específico a lo largo de toda la presentación.	

Manejo del tiempo	Cumplió satisfactoriamente con el tiempo estipulado, pudiendo realizar un correcto abordaje del tema	Cumplió satisfactoriamente con el tiempo estipulado, abordando solo cuestiones básicas	No cumplió con el tiempo estipulado, abordando solo cuestiones básicas	No cumplió con el tiempo estipulado, abordando sólo cuestiones secundarias	
--------------------------	--	--	--	--	--

GRILLA DE PUNTUACIÓN	
Experto	4
Avanzado	3
Aprendiz	2
Novato	1

Puntaje Máximo Instancia escrita	28
Puntaje Máximo Instancia oral	16

Apéndice 2

Encuesta a los estudiantes participantes de las VI Olimpíadas en Economía

*** Indica que la pregunta es obligatoria**

1. ¿Cómo te enteraste de las 6ª Olimpíadas de Economía? *

Marca solo un óvalo.

- Por un docente
- Por la página Web de la UNS o del Departamento de Economía Por las redes sociales
- Por un amigo o compañero
- Otro:

2. ¿Te interesa estudiar economía como carrera a futuro? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabés

3. ¿La situación problema te resultó motivadora para aprender los temas? *

Marca solo un óvalo.

- Muy Motivadora
- Algo Motivadora
- Nada Motivadora

4. ¿El trabajo en grupo favoreció la propuesta? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Indiferente

5. ¿Surgieron ideas y diversas propuestas a partir de la situación problema? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

6. ¿En qué grado considerarás que la propuesta colabora con el aprendizaje de los contenidos económicos? *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho				

7. ¿Revisaste los criterios de evaluación publicados? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

8. ¿La guía de los docentes facilitó la resolución presentada? *

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Algo
- Nada

9. Con respecto al evento; ¿Cómo lo calificarías? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Organización	<input type="radio"/>				
Lugar	<input type="radio"/>				
Calidad y calidez en la atención	<input type="radio"/>				
Charlas	<input type="radio"/>				

10. ¿Qué fue lo que más te gustó? *

11. Otros comentarios *

¡Muchas gracias!

Apéndice 3: Encuesta a docentes

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Correo *
2. ¿Por qué medio se enteró de las 6ª Olimpiadas en Economía? *

Marca solo un óvalo.

- Por la escuela
- Por el CIIE
- Por redes sociales
- Por la página web del Departamento de Economía UNS Por la página web de la UNS
- Por la muestra de carreras
- Por otros docentes
- Por visitas a escuelas
- Otro:

3. ¿Cuál fue la respuesta de sus estudiantes a la propuesta? *

Marca solo un óvalo.

- Excelente
- Muy buena
- Buena
- Regular

4. ¿Utilizó el trabajo realizado como parte de la evaluación en su materia? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

5. ¿La situación problema presentada fue clara para pensar su resolución? *

Marca solo un óvalo.

- Muy clara
- Clara
- Poco Clara

- Nada Clara

6. ¿Desea realizar algún comentario u observación a la situación problema planteada?

7. ¿La problemática facilitó la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos?

*

Marca solo un óvalo.

- Mucho
- Algo
- Poco
- Nada

8. ¿Utilizó la rúbrica de evaluación para orientar a sus alumnos? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

9. ¿Cómo considera que resultó el instrumento utilizado para evaluar? *

10. ¿Qué vías de comunicación e información utilizó? *

Marca solo un óvalo.

- Mail
- Teléfono
- Instagram
- Link de Olimpíadas de Economía UNS

11. Con respecto al evento; ¿Cómo lo calificarías? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Excelente	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo
Organización	<input type="radio"/>				
Lugar	<input type="radio"/>				
Calidad y calidez en la atención	<input type="radio"/>				
Charlas	<input type="radio"/>				

12. ¿Estima seguir participando con sus estudiantes en las próximas ediciones de las Olimpiadas?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe

13. Otros comentarios o sugerencias

¡Muchas gracias por su tiempo!

Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)

Expansion of the University System in Argentina. New Student Demands, New University Teaching Staff? The Case of National Universities in the Buenos Aires Suburbs (2010-2020)

Mariana Mendonça¹

Resumen

En las últimas décadas el sistema universitario en la Argentina experimentó un crecimiento exponencial. A la par de la creación de nuevas universidades nacionales, hubo un incremento sostenido de la matrícula y, consecuentemente, también del cuerpo docente. Algunos trabajos han puesto el foco en el proceso de heterogeneidad y fragmentación que comenzó a observarse dentro de la comunidad académica. En particular, destacan aquellos que analizan los cambios en el perfil estudiantil y las nuevas demandas y desafíos que surgen dentro de las casas de estudio para poder sostener la permanencia y lograr el egreso del número cada vez mayor de estudiantes. Sin embargo, son pocos los trabajos que han analizado las consecuencias que estas transformaciones trajeron sobre el cuerpo docente. Si bien existe un importante caudal bibliográfico sobre la profesión académica, los estudios sobre el trabajo docente siguen presentándose como un área de vacancia. Aquí nos proponemos esbozar algunas líneas que nos permitan dar cuenta de las características que asume el cuerpo docente a la luz de las recientes transformaciones. En particular nos interesa conocer de qué manera ese colectivo responde a las nuevas demandas que surgieron en las instituciones. Haremos especial hincapié en las nuevas universidades nacionales que se erigieron en el conurbano bonaerense. Para ello, trabajamos con un diseño que combinó fuentes cualitativas y cuantitativas, así como primarias y secundarias. Utilizamos los datos estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2011-2013 y 2021), realizamos entrevistas en profundidad y recuperamos información proveniente de conversaciones informales con docentes de esas instituciones.

Palabras clave: expansión universitaria; nuevo perfil estudiantil; trabajo docente

Abstract

In recent decades, the university system in Argentina has experienced an exponential growth. Along with the creation of new national universities, there has been a steady increase in enrolment and, consequently, in the number of teaching staff. Some studies have focused on the process of heterogeneity and fragmentation within the academic community. Particularly noteworthy are those which analyse the changes in the student profile and the new demands and challenges arising within universities in order to sustain the permanence and graduation of the increasing number of students entering national universities. However, few studies have analysed the consequences of these transformations on the teaching staff. Although there is a large body of literature on the academic profession, studies on the teaching working conditions continue to be scarce. Here we propose some outlines that allow us to account for the characteristics of the teaching working conditions in the light of recent transformations. In particular, we are interested in how they respond to the new demands that arose in the institutions. We will place special emphasis on the new national universities that have been set up in the Buenos Aires suburbs. To this end, we work with a design that combines qualitative and quantitative sources, as well as primary and secondary ones. We used statistical data from the Secretary of University Policies (2011-2013 and 2021), conducted in-depth interviews and retrieved information from informal conversations with teachers at these universities.

Keywords: University Expansion; New Student Profile; Teaching Working Conditions

Fecha de recepción: 2024-07-02
Fecha de evaluación: 2024-07-08
Fecha de evaluación: 2024-07-12
Fecha de aceptación: 2024-09-04

Introducción

A nivel mundial el sistema de educación superior atravesó un evidente proceso de expansión desde mediados del siglo XX. Esto trajo consecuencias en las formas tradicionales de organización institucional, así como también generó cambios en la composición de la comunidad académica. El proceso de masificación y su fuerte tendencia hacia la universalización (Trow, 1973), puso a la educación superior como objeto de estudio no sólo en el ámbito académico, sino también dentro de los organismos estatales y no gubernamentales. La República Argentina no quedó exenta, y en cada uno de los períodos de expansión institucional estuvo en discusión el modelo de universidad. El objetivo siempre fue dar respuesta a las nuevas demandas sociales y políticas. Distintos trabajos han abordado el proceso de los años setenta (Mendonça, 2015; 2018; 2018b) y los noventa (García de Fanelli & Balán, 1994; García de Fanelli, 1997; 2009).² Aquí nos proponemos avanzar con el análisis del último período expansivo. Al igual que en décadas anteriores, las nuevas casas de estudio que se crearon respondieron a un modelo institucional particular. Bajo el ideario del derecho a la educación, la equidad y la igualdad, se crearon universidades nacionales en distintas partes del país. Cabe señalar, de todos modos, que, a diferencia de períodos anteriores, la expansión institucional se llevó a cabo en el marco de una masificación del número de egresos de la escuela secundaria. No es nuestra intención detenernos aquí, pero sí creemos importante dar cuenta de ese proceso, ya que entendemos que tuvo una fuerte repercusión en la forma que tomó la última ola de expansión universitaria. En este sentido, tras los cambios legislativos que se implementaron en todo el sistema educativo, especialmente tras la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), hubo un aumento significativo en la cantidad de estudiantes que egresaron de la escuela secundaria y que, consecuentemente, podían acceder a la universidad. En efecto, esta tercera ola de expansión no sólo fue acompañada por un aumento de la población estudiantil, sino que la misma está investida de una doble particularidad: por un lado, son estudiantes que, sin la creación de una casa de estudios en el territorio, probablemente no habrían accedido a ese nivel educativo. Y que, además, sin las reformas implementadas en los niveles educativos previos, probablemente no habrían terminado la escuela secundaria. En este marco, los proyectos institucionales pusieron especial énfasis en el territorio y la vinculación con la comunidad, como así también en la población estudiantil que accedería a dichas casas de estudio. Es posible observar, consecuentemente, una propuesta distinta en la modalidad de ingreso universitario, y una nueva organización en el proceso de acompañamiento en los diferentes trayectos de formación. Partimos de entender que estos cambios generaron una transformación en el cuerpo docente. Aquí nos proponemos dar cuenta de esas transformaciones a los fines de conocer cómo está conformado el equipo docente de las nuevas universidades y si existe, o no, un nuevo perfil en esas tareas surgido como respuesta a las nuevas caracte-

rísticas estudiantiles. En particular, nos interesa conocer los cambios cualitativos de los/as docentes de los primeros años, identificar si hubo un incremento en las tareas y dar cuenta, al menos de manera general, si hubo cambios en las condiciones de contratación. -

Cambios institucionales y trabajo docente universitario.

Con el regreso del régimen democrático en 1983, el ingreso a la universidad volvió a ser irrestricto y hubo un aumento explosivo de la matrícula. Desde entonces el sistema no ha dejado de crecer, no sólo en relación a la cantidad de estudiantes, sino también en cantidad de docentes, instituciones y carreras. Sin embargo, ese crecimiento no se llevó a cabo de una manera homogénea, por el contrario, en la configuración del mapa universitario se vivió un proceso marcado por la heterogeneidad y la fragmentación (Buchbinder & Marquina, 2008) en el cual el cuerpo docente no resultó ajeno. Tal vez uno de los cambios más sustantivos de esta transformación fue el aumento de cargos de dedicaciones simples como respuesta al aumento de estudiantes universitarios/as (Miguez, 2018).³

Los trabajos en torno a la profesión académica en Argentina han tomado fuerza en las últimas décadas con el objetivo de sistematizar las características asumidas por los/as docentes. En este sentido, se han llevado a cabo estudios que analizan la fragmentación (Chiroleu, 2002; Buchbinder & Marquina, 2008), otros han puesto el foco en el marco legal en el que se desarrolla la actividad docente y su estructura ocupacional (García de Fanelli, 2009). Asimismo, existen investigaciones que se han centrado en las condiciones laborales de los/as docentes durante los años noventa (Llomovate & Wischnevsky, 1998; Marquis, 2003) y en el marco de lo que se conoce como capitalismo académico (Walker, 2021). Igualmente, publicaciones recientes han analizado las características que asume la carrera docente a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior 24521/95 (Claverie, 2015). Otras investigaciones han analizado las transformaciones en la profesión académica, en particular los cambios que tuvieron lugar después de las políticas de los años noventa, en relación a las actividades de investigación, extensión y gobierno universitario (Marquina, 2012; Marquina, Yuni, & Ferreiro, 2017). Asimismo, se ha analizado la diferenciación que surgió en los trayectos profesionales en relación a los/as docentes investigadores de universidades nacionales y aquellos/as que son investigadores del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) (Marquina, Yuni, & Ferreiro, 2017; Marquina, Mendonça, & Reznik, 2024). También se ha hecho hincapié en las transformaciones de los equipos de investigación, en particular tras el desfinanciamiento y la habilitación de la venta de servicios a terceros, lo cual ha generado una profunda diferenciación, posibilitando que algunos reciban fondos extraordinarios (Rikap, 2012). Aquí nos proponemos conocer las características que asumió el cuer-

po docente en la última década. Sostenemos que los cambios y transformaciones institucionales forzaron a una reorganización y redistribución de los y las docentes a los fines de dar respuesta a las nuevas demandas estudiantiles.

En particular, nuestro foco está puesto en las universidades creadas en la última ola de expansión, más específicamente aquellas ubicadas en el conurbano bonaerense. Nuestro interés surge como intento por completar la mirada sobre las nuevas demandas y el nuevo perfil estudiantil. Tal como hemos expresado, muchos son los trabajos que han puesto el foco en el perfil del ingresante. Asimismo, se han realizado investigaciones que dan cuenta de las políticas universitarias implementadas desde el Estado Nacional, y desde las mismas casas de estudio a los fines de acompañar el proceso de socialización académica de este “nuevo” estudiante. Aquí nos proponemos dar cuenta del rol que juega la función docente en esta reconfiguración universitaria.

Nuevas universidades. Nuevas demandas estudiantiles

Entre 2009 y 2015 tuvo lugar la tercera expansión institucional. El período se extendió hasta el 2015.⁴ Al igual que en las dos previas, el conurbano bonaerense fue el epicentro y el perfil institucional volvió a ocupar un lugar en la agenda. Pero en este caso los proyectos institucionales presentan una variable clave que destaca: el estudiantado. La particularidad radica, principalmente, en que son primera generación de universitarios/as. Esto es, que son los/as primeros/as de sus familias en acceder a este nivel educativo, situación que define una desventaja ya que, muchas veces, son también estudiantes que por cuestiones económicas no pueden cumplir con los requisitos mínimos para continuar sus estudios (Donoso & Schiefelbein, 2007). Como respuesta a estas limitaciones, desde el Estado Nacional y las instituciones, se han implementado una serie de políticas orientadas a promover la continuidad en los estudios universitarios de los sectores más desfavorecidos. Al respecto, es posible mencionar los distintos programas de becas de estudio que existen desde la década del noventa, la reducción del valor total del boleto de transporte para estudiantes (que incluye también a los/as universitarios/as), programas de becas de apuntes en las universidades, descuentos para el comedor universitario, entre otros. También surgió la necesidad de acompañar académicamente a los/as estudiantes en sus trayectorias educativas. Cabe mencionar, por ejemplo, las tutorías de pares, las clases de apoyo y los grupos de estudio.

Entre las reformas que se implementaron en la década del noventa, destaca particularmente la Ley Federal de Educación (LES) de 1993, que permitió que las casas de altos estudios pudieran optar por establecer cupos, como así también cobrar aranceles en las carreras de grado y posgrado. Sin embargo, tal como explica García de Fanelli (2011), la oposición por parte de la comunidad académica y de la sociedad en su conjunto, bloqueó ese camino en la formación de grado, al menos

en términos generales. De todos modos, sí se establecieron cursos de ingreso que, en algunos casos, actuaron como filtros para el acceso directo en las Universidades Nacionales (UUNN en adelante). No es nuestra intención detenernos en esta cuestión, pero sí creemos importante mencionar al menos algunas de las características que tenían para luego avanzar con los cambios que surgieron en todas las UUNN a partir de la década de los dos mil, y más específicamente a partir del 2015 con la sanción de la llamada “ley Puiggrós”.⁵

Las UUNN que se crearon en el conurbano bonaerense en la segunda ola de expansión institucional en la década de los noventa tuvieron como objetivo expandir el proceso de democratización en el acceso a la educación superior. De este modo, a decir de Cambours de Donini y Gorostiaga (2016), la apertura y puesta en funcionamiento de esas casas de estudio amalgamó el concepto de “inclusión” con el de “territorialidad” y el de “oferta de oportunidad”, a partir del cual las funciones de docencia, investigación y extensión se llevaron a cabo de manera situada. Esto es, se ofrecieron carreras no tradicionales y la agenda de investigación se elaboró atendiendo a las problemáticas locales. De acuerdo con los autores, asimismo, todas estas cuestiones incidieron en el perfil de los/as ingresantes (p. 20). El aumento de la matrícula que generó la apertura de nuevas universidades puso de manifiesto el problema del abandono de los/as ingresantes. La respuesta por parte de algunas de esas instituciones fue la incorporación de cursos de ingreso universitario, poniendo en tensión la necesidad de nivelar conocimientos y aptitudes de ingresantes, con procesos selectivos (Chiroleu, 2013; Marquina, 2011; Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016). En este sentido, pese a tratarse de cursos formativos y con un acceso irrestricto, algunos/as autores sostienen que en realidad operan mecanismos de selección implícitos, imposibilitando el real acceso de todo el grupo de aspirantes a la universidad (Sigal, 1993; Ezcurra, 2005).

En el año 2015, en un intento por eliminar cualquier barrera de ingreso al sistema universitario, se llevó a cabo una reforma de la LES. La misma, conocida como “Ley Puiggrós” retomó los postulados de la Conferencia Regional de Educación Superior y estableció la responsabilidad del Estado a garantizar el derecho a la Educación Superior. Específicamente en lo que refiere al ingreso universitario, se eliminó el artículo 50 que posibilitaba que las universidades consideradas “grandes” establecieran un régimen de acceso, a la vez que estableció que toda persona que haya culminado los estudios secundarios pudiera ingresar a la universidad de manera “libre e irrestricta”. Asimismo, en el marco de la reforma de la LES, se estableció que las universidades debían implementar mecanismos que aseguren la igualdad de oportunidades para los/as estudiantes (García, 2022). En este marco, las casas de estudio debieron revisar el formato de los cursos de ingreso y cambiaron los objetivos: ya no serían únicamente de formación y/o nivelación de conocimientos adquiridos previamente,

sino que se convertirían en cursos propedéuticos, con un claro objetivo diagnóstico para acompañar las trayectorias estudiantiles (Mendonça, 2021).

En definitiva, lo que destaca como política institucional en este nuevo escenario, es la necesidad manifiesta de establecer políticas remediales para acompañar a los/as estudiantes. Esta tendencia comenzó a expresarse a partir del 2005 cuando surgieron Proyectos de Mejoramiento de la Secretaría de Políticas Universitarias dirigidas a carreras de grado (PROME I y II, por ejemplo), programas de tutorías para los/as ingresantes y una formación pedagógica específica para el cuerpo docente del primer año (Cambours de Donini & Gorostiaga, 2016). En el marco de la tercera ola de expansión, creemos que este último punto merece un estudio particular, ya que entendemos que la formación pedagógica comenzó siendo uno de los factores clave que había que revisar y reforzar: los/as docentes debieron incorporar otras cualidades y capacidades para poder dar respuesta a las nuevas demandas de los/as ingresantes universitarios/as. Si bien sostenemos que esto es una característica de todo el sistema universitario nacional, nos centraremos en la tercera ola de expansión universitaria y más específicamente en aquellas instituciones que se crearon en el conurbano bonaerense.

¿Nuevo perfil docente?

En la década del setenta, durante el proceso de expansión universitaria que se llevó a cabo a lo largo y ancho del territorio nacional, el objetivo estaba puesto en la creación de *research universities*, esto es, universidades que no sólo formarían profesionales, sino que además realizarían investigación. Consecuentemente, se buscaron docentes con un sólido recorrido académico en esas dos áreas. Así, hubo docentes que trabajaban en las casas de estudio tradicionales y que fueron convocados/as para participar en el proceso de puesta en marcha de las nuevas instituciones y otros/as que habían viajado al exterior a realizar sus estudios de posgrado (Entrevista personal realizada a Alberto Taquini (h), 2012). En los años noventa, por su parte, la creación de nuevas universidades también tuvo como objetivo establecer un perfil académico e institucional distinto a las universidades tradicionales y se optó por contratar a docentes provenientes de esas casas de estudio. En el caso puntual del conurbano bonaerense, el cuerpo docente provino, principalmente, de la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de La Plata (García de Fanelli, 1997; Quintero, 2013; Mattioni, 2017; Rovelli, 2012; 2013). A diferencia de lo ocurrido veinte años atrás, aquí fue posible observar la contratación de un cuerpo docente con estudios de posgrado y una sólida formación profesional, pero con una situación precaria y/o inestable en el ámbito laboral de origen. Muchos/as de los/as docentes optaron por migrar hacia las nuevas universidades en busca de estabilidad con dedicaciones a tiempo completo, oficinas, equipos de trabajo y fondos para

investigar, situación difícil de alcanzar en las casas de estudio masivas en el marco del gobierno de turno.

Esta tendencia no se mantuvo, al menos plenamente, con la última generación de universidades nacionales en el conurbano bonaerense. Desde sus inicios las llamadas “Universidades del bicentenario” pensaron, organizaron y estructuraron el funcionamiento institucional atendiendo a las necesidades y demandas que surgían de la población estudiantil. Y, consecuentemente, el cuerpo docente debió tener características que acompañaran esa nueva propuesta académica. En este sentido, se le dio particular importancia al ingreso y al perfil docente a cargo de esos primeros años de la vida universitaria. En palabras de la Directora del Instituto de Estudios Iniciales (IEI) de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ),

(...) a diferencia de lo que veíamos en otras universidades de cursos cortos, también suponíamos un estudiantado que iba a necesitar un acompañamiento para el ingreso a la vida universitaria. Ahí también había una definición muy fuerte de pensar la idea de los inicios como un ciclo, no como un trámite que se ingresaba, bueno, ya estás en la universidad, sino dar tiempo como un proceso (...) incorporación (...). (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Una lectura similar la encontramos en la Universidad Nacional de José C. Paz.

(...) nosotros decimos que el ingreso es un proceso de transición que abarca desde el primer día de sexto año [de la escuela secundaria] hasta el último día del primer año de la carrera, eso es el ingreso. Por lo tanto, hay que expandir la idea de inicio y las acciones bajo esos ideales [durante] dos años. (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante-UNPAZ, 2017)

En este marco, el perfil del docente universitario que se busca tiene características particulares. Tal como explica la directora del IEI de la UNAJ,

(...) nosotros pusimos mucha mirada sobre los inicios y confirmamos que es importante fortalecer los inicios y ahí también había una cosa en relación al cuerpo docente (...) Y esa mirada sobre los docentes implicaba (...) darle una entidad, una entidad que sea específica de los inicios. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Dicha “entidad” se tradujo en la búsqueda y consolidación de un cuerpo docente particular para ese primer período en la universidad:

yo no soy un docente del instituto de sociales, yo soy docente de los inicios, acá tiene que haber una mirada particular, incluso en cómo se plantea el concurso (...) Y ahí entonces estaba poner de relevancia lo que significaba los inicios para la universidad, pero también como la marca que queríamos darle a los docentes que iban a trabajar en ese instituto. No vienen a enseñar matemáticas porque enseñan matemáticas, vienen a enseñar matemáticas en los inicios. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Este énfasis puesto en la singularidad que tiene el enseñar en los inicios de la formación académica se vincula con la necesidad de articular la Universidad con la Escuela Secundaria. Esto también marca una de las características específicas del cuerpo docente en el ingreso. En este sentido, tanto en la UNPAZ como en la UNAJ, priorizan docentes que tengan trayectoria en la escuela secundaria:

Nosotros tenemos la ventaja de que en nuestro propio ingreso tenemos inspectores dando clases, alentamos que haya profes del sistema dentro de la universidad. Eso garantiza que vos tengas mayor inserción territorial, que los pibes entiendan más la universidad (Dirección General de Acceso y Apoyo al Estudiante-UNPAZ, 2017).

No podíamos llevar a cualquier docente a dar clases (...) tenía que estar gente muy formada, que tenga todas las credenciales pero que básicamente le guste dar clases (...) acá no hay estrellas (...) no hay clase teórica, acá nos gusta dar clases. Lo que más nos gusta es que los estudiantes nos digan “esto no lo sé”. [Queremos] que el “no lo sé” del estudiante justifique la existencia de la universidad (...) en los primeros años valoraba mucho la experiencia docente en secundario porque, bueno, no solo por el territorio sino también por poder entender de dónde vienen estos chicos (...) ese es nuestro trabajo en definitiva diría, no acepto a ninguno que se horrorice de lo que lee, lo que escriben o lo que escucha o sea, no, no importa lo que escuches ese es tu trabajo (...) siempre hemos priorizado la experiencia docente en secundario, la experiencia docente en el CBC, la experiencia docente en los [institutos] terciarios, eso como criterio. (Instituto de Estudios Iniciales – UNAJ, 2024)

Universidades más recientes, como es el caso de la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR), han ido incorporando a sus egresados en el Curso de Preparación Universitaria. En particular, aquellos/as egresados/as del Ciclo de Complementación Curricular (CCC) de la Licenciatura en Educación. Así, esta iniciativa también refuerza la tendencia que prioriza a docentes de la escuela secundaria, ya que quienes acceden al CCC son, en su mayoría, docentes egresados de institutos de formación terciaria que trabajan, a su vez, en el territorio. Sostenemos que esto se vincula de manera directa con el nuevo perfil del estudiante universitario y sus nuevas demandas, a las cuales las instituciones de educación superior respondieron de maneras diversas, entre ellas, por medio de un perfil docente distinto al tradicional.

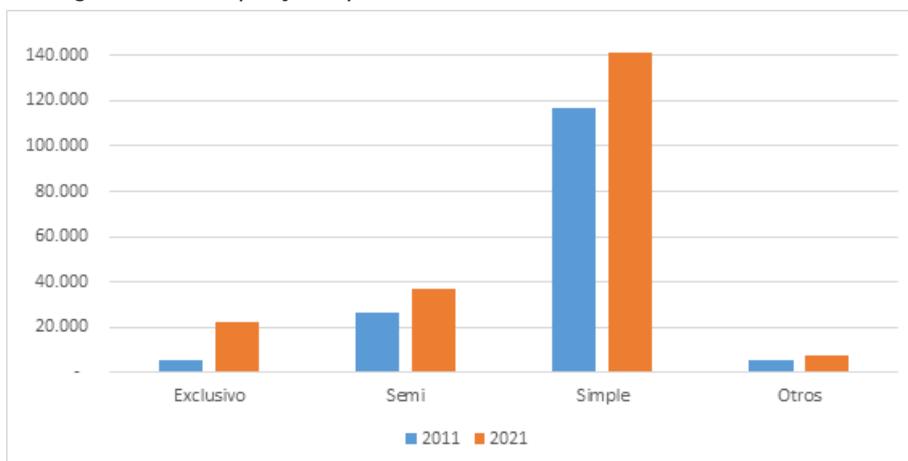
Más aún, la trayectoria laboral en la escuela secundaria, supone ciertas tareas nuevas de acompañamiento a los/as ingresantes, entre los cuales destacan el seguimiento de la asistencia y consultas e intercambios diarios (sea por medio del campus virtual, *WhatsApp* o *e-mail*).

Hasta acá, pudimos identificar una primera cuestión: en el contexto de expansión institucional y de ampliación de la matrícula universitaria, y frente a un perfil de estudiante que trae nuevas demandas a este nivel educativo, las instituciones respondieron con acciones directas para fortalecer el ingreso. En este sentido, la variable temporal fue clave para poder pensar acciones en un marco más amplio, entendiendo que el ingreso universitario comienza en la escuela secundaria y no culmina hasta tanto ese estudiante no se convierta en un alumno regular. Para ello, sin embargo, fue necesario pensar en docentes que acompañaran las trayectorias y, a tal fin, revisar el perfil y la trayectoria de los mismos. La experiencia en la escuela secundaria, así como también el conocimiento del territorio, fueron dos características que emergieron en las entrevistas realizadas.

La pregunta que surge después de analizar esta primera cuestión refiere a la forma que toman estas tareas docentes de enseñanza y acompañamiento del estudiante de los inicios. Si bien no tenemos intención de generalizar, sí nos parece importante señalar que las comisiones de los inicios suelen ser multitudinarias, con un promedio de 70 estudiantes por curso. En conversaciones informales que hemos llevado a cabo, pudimos constatar que, en la mayoría de los casos, un/a solo/a docente está a cargo. A priori, esto significa una carga laboral enorme en las tareas docentes a cargo de los inicios. La forma de evitar esta sobrecarga laboral sería por medio de contrataciones docentes con mayor dedicación horaria. Más aún si partimos de entender que los docentes de los primeros años son considerados estratégicos y fundamentales para poder sostener el ingreso universitario. Sin embargo, al analizar las estadísticas universitarias, nos encontramos con un aumento sostenido del total de docentes, en donde los cargos de dedicaciones simples representan la mayoría en relación a las dedicaciones semi y exclusivas.⁶

Tabla 1

Total cargos docentes por jerarquía, 2011-2021



Nota. Elaboración propia en base a los datos de los Anuarios de la SPU.

Si consideramos específicamente la composición por grupo de universidades, podemos observar mejor su distribución.

Tabla 2

Dedicaciones docentes 2011

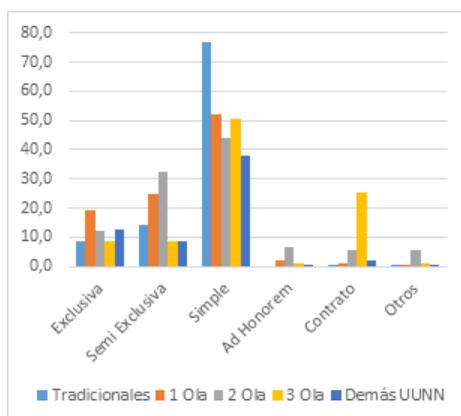
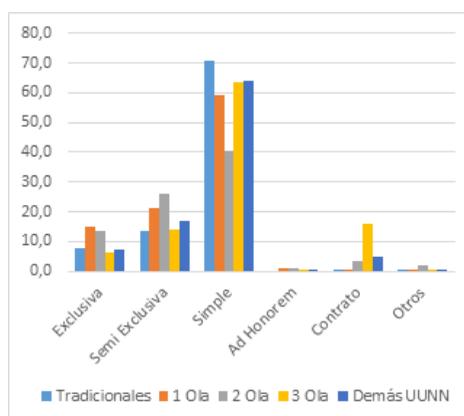


Tabla 3

Dedicaciones docentes 2020



Nota. Elaboración propia en base a los Anuarios de la SPU.

En primer lugar, tal como es posible observar en las tablas 2 y 3, existe una clara diferencia en relación a los/as docentes contratados/as. En particular, destaca la cantidad de estos cargos en las casas de estudio de reciente creación. Cabe mencionar, de todos modos, que en el año 2011 estaban consolidadas las UUNN creadas hasta la segunda ola de expansión institucional incluida. Las de la tercera ola, en cambio, eran pocas y hacía sólo un par de años que se encontraban en funcionamiento. Esto puede explicar, en parte, el alto porcentaje de contratados/as.

Asimismo, si observamos el número total de docentes con dedicaciones exclusivas, destacan aquellas universidades creadas en la primera ola de expansión. Tal como mencionamos, estas casas de estudio fueron concebidas como *research universities*, lo que fomentó la contratación de docentes investigadores. El grupo de universidades tradicionales, por su parte, destaca en relación a la cantidad de cargos de dedicación simple, esto es, sólo 10hs semanales. Esto ha sido una tendencia histórica en dichas casas de estudio, ya que desde sus orígenes se conformaron como universidades profesionales situación que se expresó en la conformación del perfil docente, muchos de los cuales mantenían la tarea docente como una actividad secundaria. Si bien a lo largo de los años se intentó fortalecer las dedicaciones docentes *Full time*, las dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) y las políticas implementadas en los años noventa limitaron el avance en ese sentido.

En el año 2021, las universidades nacionales creadas en la tercera ola de expansión alcanzaban un total de 12. El mayor número de docentes contratados/as sigue estando en este grupo. Por otra parte, si miramos los cargos de dedicación exclusiva y semi exclusiva en el mismo grupo de universidades, pese al mayor número de instituciones educativas, el total de cargos de dedicación *Full time* disminuyó más de 5 puntos en relación al año 2011. Las dedicaciones parciales y simples, en cambio, casi se duplicaron en esos 10 años. Esto está directamente vinculado, a nuestro entender, al aumento sostenido de la matrícula universitaria en la última década. Esta tendencia comenzó con el regreso al régimen democrático y volvió a expresarse con fuerza en las últimas décadas. Las dedicaciones simples, por lo general, no incluyen actividades de investigación y gestión universitaria. Por el contrario, suelen estar abocados principalmente a las tareas docentes. En cambio, las dedicaciones semi exclusivas y exclusivas, suelen tener una parte de la carga horaria dedicada a tareas de investigación y gestión. En este sentido, el incremento en las tareas docentes para poder acompañar a los/as ingresantes se lleva a cabo a través de contratos o cargos interinos con dedicaciones simples. Queda pendiente analizar si la mayor carga de tareas requeridas para quienes se dedican a este periodo inicial puede cumplirse dentro de las 10 horas semanales de un cargo simple o si acaso los/as docentes realizan tareas que exceden las horas contempladas en sus contratos.

A modo de cierre

En este trabajo nos hemos propuesto caracterizar el cuerpo docente de las universidades nacionales, haciendo especial hincapié en aquellos que forman parte de las casas de estudio de reciente creación en el conurbano bonaerense. Allí, tal como hemos expresado, el foco de los análisis estuvo puesto en los/as estudiantes. En este sentido, muchos trabajos de investigación han caracterizado al cuerpo estudiantil de estas instituciones. De allí surgió nuestro interés por conocer la composición del cuerpo docente y esbozar, a su vez, las continuidades y rupturas en la última década.

En primer lugar, pudimos dar cuenta de la búsqueda por parte de las instituciones universitarias de un perfil docente con una trayectoria en la escuela secundaria, en particular para poder atender las demandas de los/as estudiantes ingresantes. En este sentido, en los primeros años de la universidad, se pondera más la enseñanza que la investigación a diferencia de lo que ocurría en otros momentos históricos. Asimismo, hemos avanzado en el reconocimiento de tareas que engloba la enseñanza, como así también la flexibilidad para adaptar ciertas tareas vinculadas con el acompañamiento a las trayectorias educativas de la escuela secundaria, al primer tramo del ciclo universitario.

Por otra parte, pudimos observar que existe una tendencia persistente en las últimas décadas a que la expansión de la matrícula universitaria sea atendida con un crecimiento de la planta docente sobre bases precarias (rentas simples y contratos). En este sentido, hemos intentado demostrar la importancia y particularidad que tienen estos cargos docentes en las nuevas universidades nacionales del conurbano bonaerense en relación a los/as estudiantes que ingresan. En efecto, estas casas de estudio se crearon en una provincia que aloja a la mitad de la población argentina y que presenta enormes desigualdades económicas (Beccaria, n.d). Esta expansión, junto con otras políticas educativas como la implementación de la Ley de Educación Nacional que estableció la obligatoriedad de la escuela secundaria, permitió que muchos/as jóvenes antes excluidos del sector universitario, pudieran acceder a este nivel educativo. Asimismo, con la “Ley Puiggrós” y la adopción de la idea del Estado como garante del derecho a la educación superior universitaria, todas las casas de estudio debieron revisar las características y los objetivos de los cursos de ingreso para garantizar el acceso irrestricto. Esto generó, en el corto plazo, nuevas demandas que las instituciones debieron resolver. Particularmente, en lo que refiere al ingreso, las casas de estudio ofrecen una formación que, al no ser restrictiva, resultó en una instancia de diagnóstico a los fines de acompañar a los/as estudiantes en las primeras materias de su formación académica. Para ello, fue necesario contratar docentes que se abocaran específicamente a este período inicial. Esto puede explicar, en parte, el aumento significativo de los contratos en las universidades de la tercera ola de expansión.

Queda para futuros trabajos analizar más en detalle las tareas que realizan estos docentes de los inicios. A modo de hipótesis, creemos que el perfil docente que se busca para dar respuesta a las demandas de los/as estudiantes, debe realizar una mayor cantidad de tareas que sus pares en años más avanzados de la carrera. En este sentido, el seguimiento, la comunicación, la vinculación y el acompañamiento de un gran número de estudiantes que los/as docentes de los inicios deben brindar, exige una mayor carga horaria que excede el dictado de clases frente a curso. Ello, sumado al tipo y dedicación de cargo, que en su mayoría son contrataciones de cargos simples, da cuenta de una precarización laboral cada vez mayor en el sector.

Notas

¹ Licenciada y Profesora de Sociología egresada de la Universidad de Buenos Aires. Realizó sus estudios de Maestría y el Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto de Desarrollo Económico y la Universidad Nacional de General Sarmiento. Actualmente es docente universitaria e investigadora asistente del CONICET. Se especializa en las transformaciones del sistema universitario en la Argentina desde mediados del siglo XX hasta la actualidad. Ha publicado numerosos artículos académicos en revistas nacionales e internacionales y varios capítulos de libro. <https://orcid.org/0000-0001-8125-6371> E-mail: mmendonca@untref.edu.ar

² La primera universidad en la Argentina data del siglo XVII, pero es posible ubicar 3 momentos de expansión institucional que terminaron por conformar el mapa universitario actual (los años setenta, los noventa y los 2000).

³ De acuerdo a las estadísticas universitarias del período 2022-2023, en el año 2022 había un total de 2.720.531 estudiantes, de los cuales el 79.9% pertenece al sector de gestión pública y sólo un 20.1% al sector de gestión privada. La cantidad de instituciones de gestión pública, por su parte, se reparten de la siguiente manera: 57 universidades nacionales, 6 universidades provinciales, y 5 institutos universitarios (4 de gestión estatal y 1 de gestión provincial). En lo que refiere a los/as docentes, en las universidades nacionales había un total de 144.736 en el año 2022 (sin contar los/as docentes de los colegios preuniversitarios).

⁴ El ciclo se cerró en diciembre de 2015, con la creación de la Universidad Nacional de Hurlingham.

⁵ Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del estado en el nivel de educación superior N° 27204/2015. En este trabajo nuestro foco está puesto en las UUNN que se crearon a partir del 2009 en el conurbano bonaerense. Sin embargo, entendemos que las políticas universitarias, tanto a nivel estatal como institucional, se crean y se implementan en el marco de un proceso de transformaciones que se van conformando e instituyendo a lo largo de los años. En este sentido, las políticas implementadas durante el período en cuestión son analizadas como parte de una tendencia histórica que asume formas distintas en cada uno de las gestiones gubernamentales e institucionales. En este sentido, la llamada “Ley Puiggrós” se presenta como el resultado de un proceso que se viene desarrollando desde hace más de una década.

⁶ Para poder abordar los cambios que ha experimentado el cuerpo docente en la última

década, hemos optado por trabajar con las estadísticas de la secretaría de políticas universitarias. Si bien en un principio se habían establecido varias categorías, finalmente optamos por trabajar con la distribución por jerarquía y por dedicación docente, ya que consideramos que allí se observa un cambio significativo. Para ello, a su vez, hemos establecido 5 grupos de universidades: las tradicionales, en las que se encuentran las Universidad de Buenos Aires (UBA), La Plata (UNLP), Córdoba (UNC), Tucumán (UNT) y Tecnológica (UTN); las de la primera ola de expansión: Río Cuarto (UNRC), Comahue (UNCo), San Luis (UNLS), San Juan (UNSJ), Lomas de Zamora (UNLZ), Luján (UNLu), Catamarca (UNCa), Santiago del Estero (UNSE), La Pampa (UNLaPam), Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Mar del Plata (UNMDP), Tandil (UNICEN), Salta (UNSa), Mendoza (UNCuyo), Entre Ríos (UNER), Jujuy (UNJU) y Misiones (UNM); la segunda ola de expansión: General Sarmiento (UNGS), La Matanza (UNLAM), Quilmes (UNQ), Patagonia (UNPA), Tres de Febrero (UNTREF), Villa María (UNVM), Lanús (UNLA), San Martín (UNSAM), La Rioja (UNLAR); la tercera ola de expansión: Tierra del Fuego (UNTF), Río negro (UNRN), Jauretche (UNAJ), Chaco Austral (UNCAUS), José C. Paz (UNPAZ), Villa Mercedes (UNVIME), Avellaneda (UNDAV), Moreno (UNMO), Oeste (UNO), UNAU, de la Defensa (UNDEF), Hurlingham (UNAHUR), Guillermo Brown (UNGB), San Antonio de Areco (UNSADA), Pedagógica (UNIFE), Rafaela (UNRAF), Scalabrini Ortiz (UNSO); y otras, conformadas por las UUNN que surgieron entre los años '20 y los '80, de manera aislada.

Referencias bibliográficas

- Beccaria, A. (n.d). *Observatorio del Conurbano*. Obtenido de <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/?p=7102>
- Buchbinder, P., & Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008*. Buenos Aires: niversidad Nacional de General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Cambours de Donini, A. M., & Gorostiaga, J. (2016). *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. (*Syn Thesis*, 7(1), 41-52.
- Chiroleu, A. (2013). Políticas públicas de educación superior en América Latina: ¿Democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? *Espacio Abierto*, 22(2).
- Claverie, J. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina: El problema de la movilidad. *Trabajo y sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, 25(4).
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27.
- Ezcurra, A. M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXVII(107), 118-133.
- García de Fanelli. (1997). *Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico*. Buenos Aires: s/d.

García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las UUNN*. Buenos Aires: CEDES.

García de Fanelli, A. (2011). La educación superior en Argentina 2009-2011. En J. Brunner, & F. H. R., *La educación superior en Iberoamérica 2011* (pág. 52). Santiago de Chile: CINA-UNIVERSIA.

García de Fanelli, A. M., & Balán, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos*. Buenos Aires: CEDES.

García, P. (2022). Dispositivos reguladores de ingreso en las Universidades del Conurbano Bonaerense. 4° *Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*, (pág. 11). La Plata.

Llomovate, S., & Wischnevsky, J. (1998). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90 algunos resultados de investigación. *Praxis Educativa*, 16-26.

Marquina, M. (2011). El ingreso a la universidad a partir de la reforma de los '90: las nuevas universidades del conurbano bonaerense. En G. Nora, *Admisión a la universidad y selectividad social* (págs. 63-86). Los Polvorines: UNGS.

Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (págs. 126-147).

Marquina, M., Mendonça, M., & Reznik, N. (2024). Working Conditions in Argentina's Academia: Different career paths and fragmentation of the profession. *Higher Education Forum*.

Marquina, M., Yuni, J., & Ferreira, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 1-23.

Marquis, C. (2003). Universities and professors in Argentina: Changes and challenges. En P. Altbach, *The Decline of the Guru* (págs. 51-73). New York: Palgrave.

Mattioni, M. (2017). Nuevas universidades del conurbano bonaerense” Tensiones y encuentros en la educación universitaria a la luz de las nociones de inclusión y accesibilidad. *Debate Público*, 7(13/14).

Mendonça, M. (Octubre/Diciembre de 2015). La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, XXXVII(150).

Mendonça, M. (2018). Creación, nacionalización y escisión: ¿reestructuración? Una aproximación al proceso de transformación del sistema universitario argentino (1971-1973). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Mendonça, M. (2018b). La primera ola de expansión universitaria en la Argentina: consecuencias en el mediano plazo. *Anuario Historia de la Educación*.

Mendonça, M. (2021). Una aproximación a las estrategias institucionales para lograr la permanencia de los estudiantes en las nuevas universidades del conurbano (2009-2016). *Espacios en Blanco*, 2(31), 281-293.

Miguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Expansión del sistema universitario en la Argentina. Nuevas demandas estudiantiles. ¿Nuevo docente universitario? El caso de las universidades nacionales del conurbano bonaerense (2010-2020)

Quintero, M. (2013). Las nuevas universidades del conurbano: ¿Un nuevo perfil docente? *Cuadernos de Educación*(11).

Rikap, C. (2012). La vinculación de la universidad con el sector productivo. Transferencia tecnológica: technological transference. *Ecos de Economía*, 127-149.

Rovelli, L. I. (2012). Expansión universitaria y movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Pilquen*(15).

Rovelli, L. I. (2013). Itinerarios Contemporáneos de movilidad académica: trayectorias de investigadores universitarios en el área metropolitana de Buenos Aires. *Pensamiento Universitario*, 15, 59-76.

Sigal, V. (1993). El acceso a la educación superior. El ingreso irrestricto: ¿ una falacia? *Desarrollo Económico*, 265-280.

Trow, M. (1973). *Problemas in the transition from elite to mass higher education* . Berkley: Institute of International Studies, University of California.

Walker, V. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa*, 25(3), 85-102.

Aportes para un enfoque interseccional en el estudio de las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo¹

Contributions to an Intersectional Approach in the Study of Transitions between Education and the World of Work

Nina Scopinaro²
Ana Miranda³

Resumen

El texto expone un análisis sobre la transición entre la educación y el mundo del trabajo de jóvenes mujeres, que asumieron la maternidad a edades tempranas en el período que corresponde a la pandemia COVID 19 y que habitan en territorios vulnerabilizados del Gran Buenos Aires. Sus reflexiones fueron realizadas en base a evidencia empírica elaborada en la primera etapa de un estudio longitudinal cualitativo, que forma parte de un proyecto de investigación acción orientado a generar mejoras en las oportunidades de educación y trabajo de mujeres jóvenes que enfrentan transiciones laborales no lineales (no estandarizadas según los modelos hegemónicos). Sus conclusiones se proponen contribuir al desarrollo de un enfoque interseccional que integre la experiencia de “otras juventudes” para el desarrollo de políticas educativas, de formación profesional y de empleo.

Palabras clave: juventudes; educación; trabajo; género

Abstract

The article presents an analysis of the transition between education and the world of work of young women who became mothers at an early age during the COVID 19 pandemic and who live in vulnerable areas of Gran Buenos Aires. Their findings are based on empirical evidence elaborated in the first stage of a qualitative longitudinal study, which is part of an action research project aimed at generating improvements in the education and work opportunities of young women facing non-linear labor transitions (not standardized according to hegemonic models). Its conclusions aim to contribute to the development of an intersectional approach that integrates the experience of “other youth” for the development of educational, vocational training and employment policies.

Keywords: Youth; Education; Work; Gender

Fecha de recepción: 2024-07-30
Fecha de evaluación: 2024-08-22
Fecha de evaluación: 2024-09-20
Fecha de aceptación: 2024-09-24

Introducción

Muchas veces se habla de la juventud como un grupo social homogéneo, que se integra a la vida social en un determinado período temporal y que es precedido por acontecimientos que le son ajenos, relacionados con fenómenos de relevancia en términos históricos. Muchas veces, estos acontecimientos pueden generar una fuerte marca subjetiva y aparecen como un “hecho bruto”, que pesa sobre el destino de cada generación. Representan fenómenos que le son externos, pero que las generaciones hacen propios en el proceso de transición a la adultez (Casal *et al*, 1985). Haciendo un pequeño ejercicio de memoria, pueden recordarse distintas marcas generacionales asociadas a acontecimientos extraordinarios como conflictos bélicos (guerras), situaciones de crisis (por ejemplo, en Argentina 2001), entre otras que dejaron huellas en las subjetividades juveniles de cada época. En la coyuntura actual, el acontecimiento generacional más extraordinario está asociado quizás con la Pandemia COVID 19 y sus consecuencias, aún no estudiadas en profundidad.

Puede parecer un poco absurdo y hasta fastidioso continuar proponiendo reflexiones sobre la Pandemia COVID 19. Como una situación con la que se encuentra alguna extrañeza, entre cercanía y lejanía de un tiempo suspendido, donde por primera vez se frenó el crecimiento global en el siglo veintiuno. Donde el sistema educativo comenzó a funcionar a distancia, donde no tuvimos más remedio que refugiarnos en los hogares e intentar subsistir tanto en materia de salud física, como mental, así como mantener nuestra economía, en un marco de grandes restricciones. Sin embargo, el presente artículo propone aportar una nueva mirada, que intenta revisar los resultados de la pandemia con los lentes de hoy desde un enfoque interseccional, que observa los efectos sobre grupos particularmente afectados por las consecuencias del aislamiento sanitario. Viene, de alguna forma, a funcionar como lo que en Argentina se nombra analizar con “el diario del lunes”, es decir reflexionar sobre los acontecimientos con conocimiento del proceso completo y sus consecuencias. Unas consecuencias sobre las que aún no terminamos de comprender, en cualquier caso, en su dimensión y profundidad.

La pandemia entonces será el trasfondo, el acontecimiento generacional, sobre el que se trabajará en el análisis sobre la transición entre la educación y el mundo del trabajo de jóvenes mujeres, que asumieron la maternidad a edades tempranas y que habitan en territorios vulnerabilizados del Gran Buenos Aires. El trabajo se realizará con base en evidencia elaborada en un estudio longitudinal cualitativo, desarrollado en articulación con la Secretaría de Educación del Municipio de Avellaneda, orientado a generar mejoras en las oportunidades de educación y trabajo de mujeres jóvenes que enfrentan transiciones laborales no lineales o que no se corresponden con los estándares hegemónicos, Y de esta forma, aportar al desarrollo de un enfoque interseccional que integre la experiencia de “otras juventudes”, para el desarrollo de

políticas educativas, de formación profesional y de empleo.

Para ello, el artículo se encuentra estructurado de la siguiente manera: en primer lugar, luego de esta introducción, se presenta un apartado de carácter teórico que busca retomar aportes de los estudios sobre transiciones juveniles y de la economía feminista, aunando una mirada interseccional. Posteriormente, se comparte la estrategia de investigación y análisis llevada adelante para la elaboración del presente artículo. Seguido, se pasa al análisis de los resultados en diferentes apartados temáticos: uno dedicado a la importancia de los cuidados, el siguiente con eje en el trabajo remunerado, el tercero sobre las posibilidades de conciliación de trabajo remunerado y no remunerado en las transiciones de las jóvenes en un contexto excepcional, y luego uno sobre los soportes institucionales y familiares. Para finalizar, se comparte un apartado de conclusiones.

División sexual del trabajo, juventudes y pandemia

Los estudios sobre transiciones juveniles entre la educación y el mundo del trabajo se han enfocado en distintos aspectos asociados a la reproducción y el cambio social, tomando en consideración las coyunturas y las estructuras sociales. En sus distintas vertientes, ya sea de la escuela británica (Furlong, 2009), como en sus expresiones españolas (Casal *et al*, 2006) o latinoamericanas (Corica y Miranda, 2018), han intentado desentrañar cómo se producen las transiciones que signan el destino de las personas, y las afianzan en una estructura ocupacional, que determina sus oportunidades y accesos al bienestar. Estas investigaciones son de gran importancia, ya que brindan diagnósticos para la toma de decisiones en las áreas de educación, trabajo y juventudes.

Intentando dar cuenta de las transformaciones del capitalismo en occidente y en el contexto de las escasas oportunidades de empleos decentes a las que las nuevas generaciones tienen acceso desde principios del siglo veintiuno, una corriente ha comenzado a postular la necesidad de reflexionar sobre una economía política de la juventud, en dirección a un análisis renovado de la estructura social de clases en los procesos de transición a la vida adulta (Roberts, 2024). Siguiendo los debates centrales del norte global, la economía política de la juventud ha argumentado sobre la emergencia de una nueva clase social “precaria”, integrada centralmente por personas jóvenes que experimentan un proceso de movilidad social descendente en relación con sus familias de origen (Sukarieh y Tannock, 2016). Las investigaciones desarrolladas desde el sur global, en cambio, han señalado la continuidad de desigualdades al interior de las nuevas generaciones, destacando la importancia de las desigualdades de género al interior de las juventudes. En efecto, ni la economía política de la juventud, ni las versiones clasistas de la transición han incorporado los aportes que la investigación feminista ha desarrollado sobre los regímenes de

género, y de sus consecuencias en los procesos macrosociales (Miranda, 2022).

Los argumentos que se presentan en el presente texto proponen integrar la perspectiva de género en el análisis de las transiciones, y de esta forma dar lugar a miradas interseccionales, que habiliten el estudio plural dentro del campo de los estudios de juventud, educación y trabajo (ver Cuervo y Miranda, 2023). Con este objetivo, el texto retoma los aportes la economía feminista respecto a la denominada economía de los cuidados, que exige incorporar el estudio de formas invisibilizadas de trabajo como las tareas domésticas y los trabajos de cuidado que llevan adelante mujeres, niñas y adolescentes a lo largo de sus vidas. Parte de reconocer, por un lado, que dichos trabajos son fundamentales para la sostenibilidad de la vida y, por otro, que eso configura una desigualdad estructural, que perjudica a las mujeres -y sobre todo a las más vulnerables- en la obtención de trabajos remunerados así como su sostenibilidad a lo largo del tiempo debido a la falta de tiempo y también de aspiraciones/expectativas (Millenaar y Jacinto, 2015; Rodríguez Enríquez, 2012). Además de limitar el acceso al tiempo de ocio y los proyectos personales. Usando una mirada interseccional (Viveros Vigoya, 2016; Platero et al, 2013) parte de reconocer que las mujeres de menores recursos y habitantes de zonas relegadas son más perjudicadas, por la presencia mayor de patrones tradicionales de género unida a la insuficiencia de los sistemas de cuidados disponibles.

La literatura especializada plantea la vigencia de un “modelo familista” de cuidados, que supone que los mismos dependan de los arreglos familiares (Flores y Guerrero, 2014; Rea ángeles *et al.*, 2021). En palabras de Nancy Fraser (2016), esto configura la desigualdad en un sistema doble: entre quienes pueden pagar los servicios de cuidado y quienes no (que acaban trabajando para las que pagan). Por su parte, esta feminización de las responsabilidades de lo doméstico se exagera en el caso de la maternidad, acompañándose de mandatos y expectativas que configuran la realización de tareas para acomodarse en parámetros aceptables del ser madre y construyendo de ese modo trayectorias diferenciadas para los y las jóvenes (Dettano, 2020; Murillo, 2003).

Los avances de la economía feminista en lo relativo a la división sexual del trabajo reconocen la disparidad de roles tanto en el mercado de trabajo productivo como al interior de los hogares. Así, la tradicional segregación horizontal y vertical -que diferencia las ocupaciones y la posibilidad de escalar a altos puestos- puede trasladarse al análisis del trabajo reproductivo al interior de los hogares (Salamanca, 2018), como se verá adelante en los resultados. En la esfera del trabajo, la denominada división sexual del trabajo configura de manera diferencial las experiencias de mujeres y varones, en la medida en que se corresponde con una valoración social asimétrica que distribuye roles, tareas y funciones. Concretamente, asigna prioritariamente a los varones las tareas de la esfera productiva y a las mujeres aquellas de la reproductiva

(tareas invisibilizadas y no remuneradas, pero esenciales), las cuales se combinan a su vez con tareas remuneradas (Rodríguez Enríquez y Marzonetto, 2015).

A esta división de tareas y actividades, se suma que las mujeres son las primeras en flexibilizar sus horarios y dejar fuera las actividades productivas. No obstante, se observa que son ellas las que suman más horas de trabajo en su jornada a la vez que cuentan con menos tiempo de descanso (OIT, 2013). De aquí se desprende que la menor participación activa de las mujeres en el mercado de trabajo es explicada en parte por la alta dedicación de tiempo al trabajo doméstico y de cuidados, cuestión que la economía feminista ha venido señalando como explicación de una parte significativa de las desigualdades económicas y sociales contemporáneas (Rodríguez Enríquez, 2012; Ribeiro y De Souza, 2018).

Cabe destacar que en la cantidad de horas trabajadas y de horas destinadas a trabajos de cuidados no remunerados influyen diversos factores entre los cuales se encuentra la cantidad de hijos/as, el nivel educativo alcanzado, la edad y el acceso al sistema público de cuidados, entre otros que hacen a la diferencia de posibilidades y, luego, de trayectorias. Así, las mujeres en hogares con dos o más menores trabajan en promedio menos horas que los varones en hogares con iguales características (Goren, 2019). En el caso de las jóvenes madres de sectores populares, esta sobrecarga en el trabajo de cuidados se entrecruza con trayectorias laborales que oscilan entre la informalidad y el desempleo y con recorridos habitacionales variados e inestables. De esta forma, se busca aquí cruzar los estudios de juventudes con la economía feminista para reparar en el modo en que la alta carga de cuidados no remunerados incide en las incipientes trayectorias laborales, en la obtención de buenos empleos y en la constitución de trayectorias laborales sólidas. Explicitado el marco teórico, se puede atender ahora a los hallazgos de la investigación.

Estrategia de investigación y análisis

Con el objetivo de hacer evidente otras modalidades de transición entre la educación y el mundo del trabajo, sobre principios del año 2020 se comenzó a desarrollar el Proyecto “*Jóvenes madres: uso del tiempo, trayectorias sociales y violencias en contextos de vulnerabilidad. Una investigación - acción con la red de jardines maternales del Municipio de Avellaneda*”, desarrollado por el Programa de Juventud de la FLACSO Argentina, con el apoyo de IDRC y de la Secretaría de Educación del Municipio de Avellaneda. Si bien el proyecto había sido aprobado durante el año anterior, desde sus inicios estuvo marcado por el contexto de la pandemia que delimitó nuevas temáticas y limitaciones para la realización del trabajo de campo y la generación de evidencias.

Durante el año 2020 solo se pudo trabajar con base en una encuesta telefónica, que permitió tener una visión panorámica de las problemáticas que enfrentaban

las jóvenes madres en un contexto de gran excepcionalidad, marcado por el aislamiento sanitario (Polo y Corica, 2022). Sobre finales del año 2021, y mediando ya la salida de la primera situación de aislamiento se pudo acceder a la realización de entrevistas en profundidad, en una primera etapa del estudio longitudinal cualitativo que se presenta en este texto y que fue parte de una estrategia más abarcativa de investigación-acción, que incluyó la producción de comunicaciones para distintas audiencias.

Dentro del proyecto, el estudio longitudinal cualitativo tuvo como objetivo generar conocimiento sobre las trayectorias educativas y laborales de jóvenes madres en contextos de vulnerabilidad, de forma de aportar evidencia para la pluralización de las miradas sobre las juventudes, al tiempo de aportar al enfoque interseccional al interior de la perspectiva de la transición. Con ese objetivo, durante la primera etapa se trabajó con una muestra cualitativa intencional de 21 jóvenes mujeres madres que requerían de los servicios de los jardines maternos de la Municipalidad de Avellaneda en barrios vulnerables. La muestra fue conformada según criterios de edad, lugar de residencia y perfil laboral. La segunda etapa del estudio longitudinal fue desarrollada sobre finales de 2023 y se encuentra en estos días en proceso de análisis de la información.

De esta forma, los testimonios cualitativos que se presentan a continuación corresponden a entrevistas realizadas con jóvenes madres que habitan en territorios vulnerabilizados y relatan las vivencias del período de la pandemia, en una memoria temprana. Fueron sistematizados, por medio de las transcripciones de las entrevistas, que posteriormente se integraban a matrices de análisis, a partir de las cuales se redactaron los resultados. El análisis se hizo a través de la lectura reiterada de las mismas, con el fin de extraer categorías que permitirán recomponer las trayectorias. Se usó la teoría fundamentada de datos, buscando generar conceptos partiendo en forma directa de los datos, en forma inductiva (Strauss y Corbin, 2003; Giraldo Prato, 2011). Se combinó codificación abierta con la cerrada, usando códigos pre-establecidos a partir de la lectura de la bibliografía de los antecedentes y el marco teórico y generando nuevos códigos durante el proceso de análisis de lo obtenido en el trabajo de campo (Forni, 2020; Kelle, 2005).

La mayor importancia de los cuidados

La pandemia significó un importante trastocamiento de esa alcanzada organización del cuidado. Como mencionan en su artículo de clave corte auto-etnográfica, Cordero y Granados (2020), se observa que la sobrecarga de cuidados era gestionada de una determinada manera que a partir de la pandemia se vio desestabilizada. Así, en las entrevistas fue posible constatar que hubo un aumento considerable de la dedicación a tareas de cuidado durante el período de pandemia. Las entrevistadas

en su totalidad refieren a una mayor necesidad de limpieza, orden y atención a los diferentes quehaceres domésticos. Se habla de un aumento tanto en las tareas de cuidado directo como en las tareas de cuidado indirecto, viéndose el autocuidado como el menos atendido (Martelotte, 2018). Esto es lo que se refiere también como el aumento de la pobreza de tiempo para las mujeres (Damián, 2003).

La aumentada dedicación a las tareas de limpieza de los hogares se relacionó no solo a la mayor cantidad de tiempo invertido en el interior de estos, sino a su vez con los propios temores que inspiró la pandemia sobre las posibilidades de contagio. Se atribuye a ese tiempo una particular experiencia relacionada con la angustia y la ansiedad propia del tiempo que corría. De esa manera, los relatos relativos al miedo abundan. Laura explicaba el inicio de la pandemia de la siguiente manera:

E: Y, yo me sentía, a lo primero me sentía con mucho miedo, mucho, mucho miedo, pero después es como que... sentí que me tenía que cargar la familia al hombro, más que nada porque mis papás son de riesgo, entonces era como sentía eso, que tenía que ser yo la que... (...) pero bueno, por suerte pasamos, pasamos todos juntos. (E nro 11, Laura, 26 años)

Sin embargo, en las voces de las madres se describe no solo la angustia del encierro, sino la particularidad de su experiencia: las reclusiones por prevención al virus coincidieron con los primeros meses del nacimiento del bebé o bien con el período de embarazo. De ese modo, las pausas laborales y el estar en casa con recaudos tanto de la pandemia como del embarazo/puerperio se fundieron en un mismo proceso. De esta manera, las reclusiones marcaron para las jóvenes una particular experimentación de su reciente maternidad.

Ante la mayor carga de trabajo de cuidados exigida por la emergencia sanitaria, la repartición del trabajo al interior de los hogares se observó desigual. Así, estas nuevas -así como las viejas- tareas de cuidados fueron llevadas a cabo de manera casi exclusiva, no solo por las madres, por las jóvenes entrevistadas, sino por parte de las otras mujeres de las familias. Aquí se incluye tanto a las adultas -madres, abuelas, hermanas- como a las niñas y adolescentes de los hogares. Los testimonios al respecto abundan y dan cuenta de la pretendida responsabilidad femenina de los cuidados. Marcela tiene un hijo de una pareja anterior, Juan (3 años), y ahora espera un bebé con su nueva pareja. Desde que se mudaron juntos se enfrenta por primera vez al título de ama de casa y su relato da cuenta de la manera en que los cuidados son asumidos de manera intergeneracional por las mujeres de la familia:

E: Vamos a ver cuando nazca la bebé, vamos a ver ahí qué va a pasar

(...) Mmm... ¿Quién calienta la leche? ¿Quién le cambia el pañal? ¿Y quién la viste? y todo. Porque con Juan estaba sola. Yo no tuve nunca pareja... con... Juan, y era mi mamá la que me ayudaba. O sea, mi mamá cocinaba y yo me ocupaba de mi hijo, mi mamá limpiaba y yo me ocupaba de mi hijo, pero bueno, ahora no. (E nro. 4, Marcela, 23 años)

Al respecto, casi ninguna entrevistada afirmó haber visto cambios en sus convivientes varones, respecto a la asunción de las tareas de cuidados. En los casos en que sí se reconoció algún cambio en la dinámica, los cambios fueron pequeños. De esta forma, los resultados de la investigación mostraron una continuidad y profundización de la segregación horizontal y vertical de las tareas al interior de los hogares (Salamanca, 2018). La extrapolación de la visible segregación vertical y horizontal del mercado laboral hacia el análisis de la organización de los trabajos de cuidados al interior de los hogares implica hacer una distinción entre las diferentes tareas según cómo sean valoradas. Así, en los hogares no son igualmente asumidas las tareas de juego que las de limpieza o de planificación, por ejemplo. Por los relatos de las entrevistadas, se observó que son los varones los que se encargan de las tareas de mantenimiento del hogar -reparaciones- y en algunos casos de tareas que podríamos calificar de *eventuales* o *esporádicas*, como la limpieza del patio cada cierto tiempo, la limpieza de la parrilla cuando se usa, entre otras tareas similares. Sin embargo, no son asumidas por ellos las tareas cotidianas de limpieza, orden y cuidado de los/as menores. De alguna manera, a través de los testimonios se puede confirmar una división sexo genérica en el modo de transitar el período de pandemia, a través de las diferencias en la forma de experimentar el confinamiento y de encontrar tiempo libre.

El trabajo remunerado

Durante la investigación se registró una tendencia generalizada entre las mujeres entrevistadas a la interrupción de sus actividades laborales, la mayoría de contrataciones informales, sobre todo en los primeros meses de la cuarentena obligatoria. Las ocupaciones de las jóvenes al momento de la pandemia eran variadas e incluían trabajos de limpieza, empleada en casas particulares, cuidado de niños/as, camarera, clases de apoyo para chicos/as, reventa de ropa/zapatos/otros artículos de manera independiente, empleada en metalúrgica, manicura, peluquera, venta de comida preparada, emprendimiento de sublimación, atención al público y beneficiarias del Programa Potenciar Trabajo. Entre ellas, las que mantuvieron sus empleos fueron las beneficiarias del Programa Potenciar Trabajo (que mantuvieron el cobro aún en momentos de pausa en las contraprestaciones), la joven que se dedicaba a dar clases particulares para niños/as (debido a la alta demanda generada por la educación

a distancia) y la empleada en metalúrgica (siendo la única con un contrato formal).

Con el pasar de los meses, se observa en los relatos una proliferación de estrategias económicas de supervivencia realizadas al interior de las viviendas o del barrio (venta de ropa por Facebook, elaboración de alimentos, servicios de estética a domicilio, limpieza) que conviven al interior de los hogares con las tareas de cuidados. Se destaca que la totalidad de dichas estrategias se condice con ocupaciones históricamente feminizadas, relacionadas con tareas de cuidado y servicios de baja calificación, pero que experimentaron un incipiente proceso de digitalización. En este contexto, un hallazgo importante fue que la mayoría de las entrevistadas indicó tener deseos de trabajar más. Más horas, más días o bien pasar a un trabajo formal. Por ejemplo, Julia contaba:

E1: Y ¿estás buscando algún otro trabajo o con los que tenés estás bien?

E: La verdad que sí. Quiero otro trabajo. No lo busqué, pero sí, sí, quiero otro trabajo porque en sí no puedo por el tema de que los nenes son chiquitos y bueno, eso me complica un poco porque tampoco quiero dejarlos solos. Un trabajo de día a partir de 4 horas en adelante, no es que puedo ir y hacer una hora y con eso voy a ganar plata, no. Y mi tema es que yo no los quiero dejar tanto tiempo solos al ser tan chiquitos. Aparte como yo le digo, ahora se me va a complicar más porque Ignacio va a ir a la mañana, Valentín va a la tarde así que es todo un tema y el trabajo... (...) me gustaría encontrar un trabajo en blanco que ellos tengan obra social como mi marido que, en sí, digamos, tiró el currículum en todas las fábricas y nada pero bueno, nos arreglamos como podemos porque tampoco nos vamos a quedar parados. (E nro 1, Julia, 22 años)

No se trataba solo de conseguir un segundo o tercer empleo para complementar y hacer rendir el salario, sino que en ocasiones la intención estaba ligada a buscar otro trabajo mejor. Es en síntesis una búsqueda por mayor bienestar, a la intención y el anhelo de estar mejor:

E1: cómo te imaginas de acá a 5 años, qué te gustaría estar haciendo.

E: Y ojalá ya teniendo mi propio espacio, tener un trabajo más seguro, que nos ayude capaz a dejar de depender de ciertas cosas, digamos, de factores digamos de bueno, hoy cobramos esto, cobramos lo otro. Algo más independiente digamos. Y que me ayude a tener nuestro espacio, nuestra casa, cubrir más, no sé, alguna necesidad, que hoy no tenemos, entonces ojalá sea eso y estudiando. (E nro. 11, Laura, 26 años)

En los relatos de las jóvenes apareció también de forma reiterada la opinión que emiten sus parejas sobre la posibilidad de ellas de trabajar de forma remunerada. Se repiten algunas ideas relacionadas con el “mejor trabajo yo” o “vos tenes que cuidar al bebe” que cobran sentido a partir de las explicaciones que proponen que se espera que sean las mujeres las que se dediquen y responsabilicen por las tareas de cuidado (Bittencourt y Andrade, 2020). En ese sentido, se delinea una reticencia social a que combinen maternidad y trabajo remunerado. Así, se observa en los relatos que son las mujeres las primeras en dejar sus trabajos a la vez que se prioriza que sea el varón el que siga activo. Como una continuidad de roles de género tradicionales, inmersos en jóvenes trayectorias de mujeres que habitan en sectores de menores recursos económicos. En efecto, Lucrecia trabaja con poca carga horaria y se encarga de llevar y buscar a su hija de la escuela. Cuenta que durante la pandemia quiso buscar trabajo, pero que se le complicaba hacerlo dado que su marido pasaba los días haciendo changas y no tenía entonces quien cuide a la niña mientras ella saliera a buscar. Ante la pregunta sobre cómo se imagina de acá a cinco años Lucrecia contó que le gustaría estar trabajando en lo que le gusta y para lo que está formándose, que es la pastelería. Sin embargo, encontramos en su relato la opinión de su pareja:

E1: ¿A tu pareja también le parece bien que estudies la carrera?

E: Sí.

(...)

E: (...) Igual él mucho me dice, porque yo siempre quise trabajar y él siempre me dice como que no da que trabajemos los dos así, o sea... si o si tiene que ser que, si yo trabajo a la mañana, él a la tarde porque...

E1: Ah, como que él quiere que alguno de los dos se quede con la nena.

E: Sí, sí. (E nro. 3, Lucrecia, 20 años)

La conciliación posible en un contexto de excepcionalidad

Ahora bien, tal como fue sostenido en el recorte teórico, se entiende que los esfuerzos de combinación de trabajos resultan una tarea difícil para las mujeres madres. Las discusiones teóricas rondan alrededor de la pregunta sobre si la combinación de trabajos es posible, hablando en distintos casos de una “reconciliación” (de Alba, 2007) o de que “la conciliación no existe” (Cordero y Granados, 2020), entre otras visiones del mismo fenómeno. Enmarcado en dichos debates, se comparte a continuación lo hallado sobre las experiencias de jóvenes que sí encontraron una conciliación posible entre trabajos remunerados y no remunerados, analizando las diferentes *estrategias* que llevan a cabo para lograrlo. Se busca acá exponer dichas

experiencias, prácticas y herramientas para pensar en los modos satisfactorios de estas transiciones.

En primer lugar, se registra que los casos que encontraron provechosa la conciliación durante la pandemia contaban con empleos que -de alguna manera- lo permitían. Esto no es un dato menor, en tanto las ocupaciones de las jóvenes entrevistadas son, como se vio, variadas, pero sobre todo endebles y del sector informal. Se trata de ocupaciones que exigen la presencialidad por el tipo mismo de trabajo. Sin embargo, para Elisa las reclusiones resultaron beneficiosas. Ella se dedica principalmente a dar clases de apoyo para niños y niñas de escuela primaria. Por la virtualización de la educación y las dificultades que ello trajo para muchos/as, la demanda de clases particulares subió considerablemente:

E: Sí, me encanta. Es más, el año pasado que estaba todo el caos [de la pandemia] daba todos los días, todos los días a la mañana y a la tarde. No paraba. Terminaba como a las ocho o nueve, y daba horas y horas y bueno. Me encantaba, sí, sí.

E1: Y ahí, ¿con quién dejás a la nena? ¿Cómo te organizabas?

E: No, ella estaba conmigo. (E nro. 7, Elisa, 24 años)

Cuenta más adelante que para lograr esto se armó un nuevo espacio al interior de su hogar que antes no estaba, para que funcione como un escritorio para ella:

E: Si. Bueno, yo me armé como mi lugar de estudio, digamos, que antes no lo tenía porque claro, al estar todo el tiempo en casa todos, era como estar en la mesa y que estén todos hablando. Era un...entonces me armé como mi propio lugar donde bueno, nada, me compré el escritorio, la biblioteca, me armé todo y bueno y después también para mi nena, viste. Sí, fuimos cambiando un montón de cosas. También nos pusimos con eso, viste, de arreglar la casa. (E nro. 7, Elisa, 24 años)

En este caso la conciliación fue posible porque estaban dadas ciertas condiciones materiales que la posibilitaron y facilitaron. Cabe aclarar que no es tampoco el escenario más habitual el hecho de contar con cierta tranquilidad y con pocos convivientes en el hogar, cuestión que también hace a la posible conciliación al interior del hogar. Ahora bien, concretamente, se observa en los relatos que la positiva combinación de trabajos estuvo regida por una estricta organización de la rutina diaria. Se observa la intención de planear los tiempos y de utilizar los espacios físicos y temporales de

menor demanda de los/as hijos/as a fin de preparar o pre armar cosas de la casa y del trabajo. Ariana sobre su rutina con sus hijos Julio (2 años) y Ángel (6 años):

E1: Esto que decías de que querías tener todo preparado desde la mañana, ¿qué tipo de cosas?

E: Y, por ejemplo, el almuerzo porque Julio es muy chiquitito, entonces él tenía sus horarios más pactados, él se levantaba a la mañana y había que desayunar. [Ángel] capáz que seguía un ratito más de largo en la cama, pero Romeo era como que desayuno y después del desayuno, venía el almuerzo sí o sí, así que yo trataba de a la mañana levantarme antes como para ya si tenía que salir yo a hacer las compras, ya más o menos organizar lo que es el horario completo (...) tenía que respetar sí o sí el horario y más que nada también porque el tema del encierro era complicado el hecho de los horarios porque se te pasaba volando. (E nro. 16, Ariana, 26 años)

Se trata de rebusques cotidianos de las madres para poder atender todas las responsabilidades del día a día. Rebusques que se deben ajustar y confirmar a diario porque tienen imprevisibles relacionados con cuestiones de salud, de cortes de servicios públicos, por paros gremiales, por cierre de instituciones, entre otros tantos factores. Entre la mencionada organización, una proliferación de estrategias de supervivencia en lo relativo al trabajo no remunerado. Por ejemplo, la importancia de las ollas populares para ahorrar tiempo dedicado a cocinar -y no solo por una necesidad económica-, de modo que al dedicar menos tiempo a cocinar para toda la familia se libera la sobrecarga. Si bien las ollas y comedores no fueron creados durante la pandemia, sino que estos la precedían y funcionaban en los barrios hace tiempo, se figuran en algunos relatos como una ayuda más en el difícil tiempo de las reclusiones. Carla contaba en qué situaciones asistía a los comedores durante la pandemia de la siguiente manera:

E: (...) por ahí no sé, me olvidé de cocinar y a las 8 es el comedor, los llevo.

E1: Pasas. Y ¿dónde queda?

E: Acá a la vuelta, todo me queda cerca. (E nro. 2, Carla, 22 años)

Contaba que un día, estando allí con los tupper para recibir la comida, el tiempo de espera se hacía muy largo y se hacía poco útil:

E: No, un día vino la Iglesia y yo llevé el tupper, la hicieron muy larga

(...), me quería ir y les dije. (...) estaban hablando y yo quería llevar el tupper porque yo tengo 2 [hijos], justo fui con la nena, el nene dormía y yo no podía estar una hora ahí esperando que ellos terminen de hablar y les digo “¿me van a dar o no? porque si no me voy a mi casa y no importa, me pongo a cocinar, prefiero estar en mi casa cuidando que el otro no está bien”. (E nro. 2, Carla, 22 años)

Pero, a todo esto: ¿qué implica la conciliación? Estamos hablando de la posibilidad de llevar a cabo trabajo remunerado y no remunerado a la vez. Ahora bien, ¿cómo se define un grado satisfactorio de uno y del otro?, ¿en cantidad de horas?, ¿de cuántas horas? ¿Qué sucedería si, en vez de intentar compaginar a la fuerza estos dos componentes, el cuidado estuviera -un poco más- resuelto?

Soportes institucionales y familiares

Las trayectorias posibles están determinadas por las estructuras sociales e institucionales, siendo dependiente de las clases sociales y del género (Casal et al., 2006; 2011). La participación exclusiva en tareas de cuidado implica una interrupción tanto para los estudios como para el trabajo, cuestión de interés particular para el estudio de las transiciones desde el campo de los Estudios de Juventud (Corica y Miranda, 2018). A partir de los relatos se diferencian dos elementos -de nuevo, creados o sostenidos por las madres- que posibilitaron la conciliación o liberaron la sobrecarga en tiempos de pandemia: los Jardines Maternales Municipales (JMM) entendidos como soportes (Capriati, 2015; 2017) y las redes de cuidado (Rodríguez Enríquez, 2015).

Enmarcado en los debates sobre sistema de cuidados, políticas sociales y género, pudo comprobarse aquí a los jardines maternales como política social específica que habilita mejores trayectorias para las jóvenes madres, a través de la ayuda en la conciliación de la reproducción de la vida con el trabajo remunerado. A partir de los relatos recopilados se observó que la mejor posibilidad de combinar trabajos remunerados y no remunerados -esto es, de mantener los trabajos remunerados-, está dada por la disponibilidad de tiempo que da a las madres el hecho de que sus hijos estén en el jardín maternal. De las 21 madres entrevistadas, 11 mencionaron que el uso del tiempo libre mientras sus hijos están en el jardín es destinado al trabajo remunerado. Esto es posible en parte dado que desde la institución se toman distintas medidas que buscan posibilitar la permanencia, como por ejemplo la flexibilización de los horarios de entrada y de salida de los y las niñas para que las madres -y familias, pero sobre todo madres- puedan cumplir con sus horarios laborales y también buscar y/o dejar a sus hijos en el jardín.

De la misma manera en que muchas madres usan el tiempo para trabajar, la

misma tendencia se repite cuando se indagó acerca de los motivos de inscripción en un primer momento. Se registró en el trabajo de campo que una gran proporción de las mujeres se decidieron a anotar a sus hijos/as bien para poder trabajar o para poder buscar trabajo. Amelia, uno de los mencionados casos, contaba:

E1: Y ¿por qué decidiste inscribirla?

E: Por el mismo tema del trabajo, viste. Yo cuando se fue más o menos soltando de a poco la cuarentena que empezó a venir trabajo ya siendo ella más grande como tomaba pecho dependía mucho de mí todo el tiempo y no podía trabajar yo y necesitaba porque yo soy sola con la nena y nada, decidí mandarla al jardín maternal para que se vaya acostumbrando. (E nro 9, Amelia, 20 años)

Por su parte Ariana, narra la diferencia en su rutina para trabajar durante y después del cierre del jardín por pandemia:

E: (...) mayormente siempre trataba de dormirlos primero y después a la noche, capaz que me quedaba hasta las 4 de la mañana [trabajando] pero bueno, era la única manera, no podía sino.

E1: Claro, que eso cambió tu dinámica en relación a antes digamos.

E: Claro, ahora sí, ahora sí, re. Ahora nada que ver. Aparte Julio hace jornada completa, entonces yo ya me quedo tranquila de que no tengo que estar para todo y tengo que parar o cosas así. En eso sí me relaja un montón que esté acá, me ayuda un montón, un montón, un montón, por más de que esté en mi casa, siempre tengo que hacer algo. (E nro 16, Ariana, 26 años)

Por otro lado, las redes de cuidado mencionadas en los apartados precedentes son otra herramienta que permite la conciliación. Entendiendo a las “redes de cuidado” como los encadenamientos múltiples y no lineales que se dan entre los actores que participan en el cuidado (Rodríguez Enríquez, 2015), se observa en los relatos que las redes se presentan en distintas conformaciones. Resulta interesante el hecho de que la conformación de dichas redes incluya en muchos casos a la familia de las ex parejas de las jóvenes, es decir, de los padres de los/as niños/as. Se observa que el vínculo con las suegras y demás familiares se mantiene fuerte aun cuando la relación con sus exparejas fuera nula o incluso conflictiva. María Emilia narra en relación con la parte femenina de su expareja:

E: No, él nunca se hizo cargo de ella. Él aparece, desaparece, aparece, desaparece. Ella cuando tenía 7 meses, él apareció arrepentido, yo lo perdoné. Yo siempre soy la boluda que perdona a todos y la lastiman. Ya la vida se encarga, yo no me encargo de enojarme con nadie, viste, y le dije “sí, podés ver a la nena”. En ese momento se separó, apareció para ver a la nena, se juntó otra vez y se olvidó de la hija. Ahora se separó y se acordó que tiene hija y ahora lo dejo ahí. Él a mí no me puede ni ver, pero yo tengo el trato con su mamá, yo le dije a ella nomás “el trato lo voy a tener con vos, no con él”. Yo con él no quiero saber nada.

E1: Y ¿te ayuda de alguna manera económicamente?

E: Le regalan ropa, ponele, zapatillas de acá cada cuánto, por eso yo aprovecho todas las cosas que me dan porque vamos a ver cuánto va a durar esa paternidad. (E nro 14, María Emilia, 25 años)

De esa manera, se observan encadenamientos en las redes que ratifican la responsabilidad femenina de los cuidados en el régimen familiarista actual. Otro punto interesante para analizar de la conformación de redes tiene que ver con la aparición de “redes pagas” con familiares. Paula, mamá de dos, contaba:

E1: ¿Vos durante ese año y medio con quién lo dejabas cuando vos te ibas a trabajar?

E: Con mi hermana. Igual le pagaba porque como él tomaba medicación, no podía anotarlo en la guardería, entonces... (E nro 8, Paula, 26 años)

En parte, la mención del pago por los cuidados, aun tratándose de redes familiares, pareciera hablar de un determinado reconocimiento otorgado al trabajo de cuidados por parte de las jóvenes. Es lo que en la literatura especializada se enmarca dentro de la microeconomía del cuidado y que explicita que esa “ayuda” se retribuye y está mercantilizada (Faur, 2012). En cualquier conformación, se observa que se afianzan una y otra vez las cadenas de cuidado formadas en su gran mayoría solo por mujeres. Este hecho se figura como clave para sobrellevar la dificultad que impuso la pandemia en la gestión de los cuidados al interior de los hogares.

Conclusiones

A lo largo del texto se trabajó sobre la evidencia generada en una investigación realizada con base en un estudio longitudinal cualitativo, que formó parte de un proyecto de más envergadura desarrollado en articulación con la Secretaría de Educa-

ción del Municipio de Avellaneda. El objetivo general del proyecto estuvo asociado a generar un diagnóstico significativo para el diseño de estrategias de apoyo a las trayectorias educativas y laborales de jóvenes madres que accedían a servicios de jardines maternos en barrios vulnerabilizados. Generando, además, evidencias sobre procesos de transición entre la educación y el mundo del trabajo entre juventudes con trayectorias no lineales, e incorporando la perspectiva de género en una mirada interseccional.

La investigación fue realizada durante un período de gran excepcionalidad vinculado con la expansión de la pandemia COVID 19. Corresponde a una etapa donde se frenó por primera vez el crecimiento global durante el siglo veintiuno, con grandes consecuencias económicas y sociales, que marcaron un acontecimiento generacional central en los cursos de vida de las juventudes contemporáneas⁴. Las consecuencias de la crisis económica provocada por las medidas de aislamiento necesarias para la protección de la vida están aún en estudio. No obstante, distintos estudios han señalado que la región está enfrentando una profundización de la desigualdad social y de la segregación de las poblaciones vulnerables con un fuerte impacto en las juventudes (CEPAL, 2022).

En este contexto, los resultados de la investigación hicieron evidente una sobrecarga en las tareas asociadas a los cuidados y una continuidad en los patrones tradicionales de asignación de esas tareas correspondientes al trabajo reproductivo entre las jóvenes mujeres entrevistadas. Los hallazgos compartidos en este artículo muestran así una histórica forma de segregación que parece no sufrir transformaciones. Al mismo tiempo, los resultados mostraron la manera en que la doble jornada laboral perjudicó a las jóvenes en su participación en empleos formales y/o en empleos de carga horaria de jornada completa. Esto es así por la finitud de las horas diarias para distribuir entre ocupaciones, pero también por consecuencia del desaliento de las dedicaciones laborales de las jóvenes por parte de terceros.

Sobre estas dos mencionadas cuestiones, se observa que la ansiada *conciliación* entre trabajo remunerado y no remunerado se sostiene gracias a diferentes estrategias y soportes que la vuelven posible. En la lectura y análisis de las entrevistas se observó la combinación de elementos que hacen a las distintas circunstancias que atraviesan las mujeres en el campo estudiado. Así, esa conciliación fue posible gracias a las seguridades de empleos más estables y/o más adaptables al trabajo remoto y a las condiciones habitacionales propicias para llevar adelante el trabajo en el hogar. Sin embargo, en el caso particular de la presente investigación, se trató con jóvenes madres con hijos/as que asisten a un establecimiento municipal que se encarga del cuidado en la primera infancia. Dicha cuestión genera una trayectoria específica para las jóvenes en tanto habilita posibilidades específicas. Se declara por ello que la lectura de los hallazgos debe hacerse en clave interseccionalidad y

así atender a las fuentes estructurales de desigualdad (Platero, 2014).

En ese sentido, el soporte específico de los JMM mostró su incidencia en las trayectorias juveniles abordadas. Esta ayuda sumada a la construcción de redes cercanas de cuidados, las cuales se conforman de manera casi exclusiva por mujeres y se sostienen en acuerdos cotidianos, conforman el escenario en el cual las jóvenes arman sus expectativas y configuran transiciones de la educación al trabajo con determinadas características.

Con todo, el estudio de la problemática que aborda el presente artículo resulta de gran importancia para los estudios sobre transiciones juveniles de mujeres, entendiéndose que el paso al mundo adulto está marcado por diversas re-configuraciones de todos los aspectos de la vida. Así, los análisis sobre inserción y trayectoria laboral, sobre las limitaciones para el ingreso o la permanencia en el mercado laboral, sobre las posibilidades formativas de las y los jóvenes, y sobre la consolidación o resquebrajamiento de mandatos y prescripciones permite observar el proceso de estructuración social que tiene lugar en las transiciones de jóvenes mujeres en el período actual (Casal et al., 2006).

En concordancia con la perspectiva longitudinal de la que es parte el presente estudio, en la toma de entrevistas del segundo período, correspondiente al año 2023, la intención estuvo en relevar el seguimiento de las transiciones educativo-laborales comenzadas durante la pandemia del COVID 19, con el objetivo de analizar el devenir de aquellos mandatos y la consolidación de trayectorias a partir de los itinerarios observados en el período atravesado por la pandemia. La lógica longitudinal se vuelve asimismo interesante para este estudio en tanto permite observar de cerca la sobrecarga de cuidados no remunerados conforme la edad de los hijos e hijas va aumentando, así como -idealmente- las posibilidades laborales de las madres y su disponibilidad temporal para el ocio y la socialización.

En conclusión, la desigualdad estructural que perjudica las trayectorias juveniles de las mujeres se ha expuesto a una profundización durante el período inaugurado desde la aparición del COVID-19. La pandemia ha magnificado los retos ya existentes de compaginar el trabajo remunerado y no remunerado para las mujeres de barrios desfavorecidos. Abordar este problema requiere un enfoque integral, que incluya políticas que apoyen un cuidado de los niños asequible y de calidad, acuerdos laborales flexibles, acceso a la tecnología e Internet, y protecciones sociales para las trabajadoras con salarios bajos. Prestando apoyo a estas mujeres podemos garantizar que no se queden atrás durante esta crisis y que puedan participar plenamente en la vida laboral, al tiempo que cumplen con sus responsabilidades como cuidadoras.

Notas

¹ Los hallazgos del presente artículo se corresponden con lo recolectado a partir del Proyecto

“*Jóvenes madres: uso del tiempo, trayectorias sociales y violencias en contextos de vulnerabilidad. Una investigación - acción con la red de jardines maternas del Municipio de Avellaneda*”, desarrollado por el Programa de Juventud de la FLACSO Argentina, con el apoyo de IDRC y de la Secretaría de Educación del Municipio de Avellaneda.

² Becaria doctoral CONICET por el período 2023- 2025: “Transiciones entre la educación y el mundo del trabajo: un estudio sobre trayectorias de jóvenes madres que habitan en espacios urbanos segregados”, cursando el Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la FLACSO Argentina desde 2021. Mag. en Estudios de Juventud de FLACSO Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5273-8021>. E-mail: ninascopinaro@gmail.com

³ Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET Argentina). Doctora en Ciencias Sociales de la FLACSO. Socióloga y Magister en Políticas Sociales de la UBA. Profesora de la Carrera de Relaciones del Trabajo en la Facultad de Ciencias Sociales/UBA. Fue becaria del CONICET e investigadora asistente en la UNGS. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3261-4344>. E-mail: amiranda@flacso.org.ar

⁴ En esta dirección, es importante advertir que las corrientes teóricas y metodológicas que sostienen la investigación sobre el curso de vida integrando la dimensión temporal han abordado distintos momentos excepcionales a lo largo de la historia. En estas corrientes, se destaca la investigación pionera de Elder sobre las consecuencias de la crisis del año 29 en niños y niñas a través de una investigación longitudinal, que fue pionera y abrió el camino al estudio de la interacción entre curso de vida y tiempo en términos históricos y de coyuntura.

Referencias bibliográficas

Bitencourt, S. M. y Andrade, C. B. (2020). “Trabalho de cuidado, emoções e, gênero: trabalhadoras de cuidado na Latinoamérica” en D’hers, V y Boragnio, A. (Comps.) *Sensibilidades y feminidades: mujeres desde una sociología de los cuerpos/emociones*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora

Capriati, A. J. (2015). Desigualdades y vulnerabilidades en la condición juvenil: el desafío de la inclusión social. *Convergencia*, 22(69), 131-150.

Capriati, A. J. (2017). A cada uno lo que le toca. Vulnerabilidades y soportes en la condición juvenil. *CUADERNOS FHyCS-UNJu*, Nro. 52: 119-140

Casal J., J.L.Aranguren, J.Carandell, O.Homs y A.Puig (1985): *La joventut a Europa 25 anys després; una relectura d’un vell assaig*; Papers, Revista de Sociologia, nº 25, UAB.

Casal, J., García, M., Merino, R., y Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers. Revista de Sociología*, 79, 21-48

Casal, J., Pareja, R. M., y García, M. (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers: revista de sociología*, 1139-1162.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). *Los impactos sociodemográficos de la pandemia de COVID-19 en América Latina y el Caribe (LC/CRPD.4/3)*, Santiago, 2022.

Cordero, A. L. H., y Granados, P. G. (2020). La conciliación no existe y las madres lo sabemos: los malabarismos de las madres trabajadoras durante el Covid-19. *Cadernos de Campo* (São Paulo-1991), 29(supl), 114-123.

Corica, A. y Miranda, A. (2018). "Gramáticas de la Juventud: reflexiones conceptuales a partir de estudios longitudinales en Argentina" en Corica, A.; Freytes Frey, A. y Miranda, A. (Compiladoras) *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Cuervo, H. y Miranda, A. (2023). Social Justice and Young People: Thinking About Distribution, Recognition, and Participation in Youth Studies. In: Wyn, J., Cahill, H., Cuervo, H. (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. Springer, Singapore.

Damián, A. (2003). La pobreza de tiempo. Una revisión metodológica. *Estudios Demográficos y urbanos*, 127-162.

de Alba, L. M. C. (2007). Del malabarismo cotidiano a una nueva civilización más allá de la igualdad. La re-conciliación de la vida laboral y familiar. *Revista de Derecho Social (BOMARZO)*, 37, 2007.

Dettano, A. (2020). "Miradas y emociones sobre la maternidad desde la política social: las malas madres o las madres 'cachivas'" en D'hers, V y Boragnio, A. (Comps.) *Sensibilidades y feminidades: mujeres desde una sociología de los cuerpos/emociones*. 1era Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora

Faur, E. (2012). El cuidado infantil desde las perspectivas de las mujeres–madres. Un estudio en dos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. En Faur, E., Esquivel, V., y Jelin, E. *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES, UNFPA, Unicef, Argentina.

Flores, R. L., y Guerrero, O. (2014). Maternalismo y discursos feministas latinoamericanos sobre el trabajo de cuidados: un tejido en tensión. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, (50),27-42. [fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: 1390-1249.

Forni, P. (2020). "Recomendaciones para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis" en Wainerman, C. et al. (2020). *En estado de tesis: cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales*. 1a Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Manantial.

Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, núm. 100

Furlong, A. (2009). *Handbook of Youth and Young Adulthood: New perspectives and agendas*. London, Routledge.

Giraldo Prato, M. (2011). *Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, vol. II, núm. 6, pp. 79-86.

Goren, N. (2019). Programa de Género y Políticas Públicas : observatorio de género y políticas públicas : la diferencia como desigualdad : brecha salarial según género / Nora Goren ; Trajtemberg David. - 1a ed . - José C. Paz : Edunpaz, 2019.

Kelle, U. (2005). ¿Hacer "emerger" o "forzar" los datos empíricos? Un problema crucial de la teoría fundamentada reconsiderada. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* (Vol. 6, No. 2)

Martelotte, L. (2018). “La reorganización social de las tareas de cuidado: la revolución pendiente” en Arduino I., Boronat V., Carpineti G., Carracedo Villegas, G., Eliosoff Ferrero, M. J., Lateralra P., Martelotte, L., Mutuberría, V., Nacht, G., Paz, B., Rodríguez Enríquez, C., Scasserri, S. (2018). *Aportes de la economía feminista desde Argentina*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, N° 27

Millenaar, V., y Jacinto, C. (2015). “Desigualdad social y género en las trayectorias laborales de jóvenes de sectores populares: el lugar de los dispositivos de inserción” en Unda Lara, R., Mayer, L., y Llanos Erazo, D. (Coords). *Socialización escolar: procesos, experiencias y trayectos*. Editorial Abya-Yala. Universidad Politécnica Salesiana. 1 era ed. ISBN UPS: 978-9978-10-209-1

Miranda A. (2022): Las transiciones entre la educación y el mundo del trabajo a través de lentes feministas: desafíos de políticas en la reconstrucción pospandemia. *Revista Argentina de Investigación Educativa*. UNIPE. Vol. 2. N° 3. Pp 15 a 31.

Murillo, S. (2003). “Cara y cruz del cuidado que donan las mujeres”. En *Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado*. Emakunde: Instituto Vasco de la Mujer.

OIT (2013). Trabajo decente e igualdad de género. Políticas para mejorar el acceso a la calidad del empleo de las mujeres en América Latina y el Caribe. Organización Internacional del Trabajo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y ONU Mujeres.

Platero, R. (2014). «¿Es el análisis interseccional una metodología feminista y queer?» en Azkue, I. M., Luxán, M., y Legarreta, M. (2014). *Otras formas de (re) conocer. Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Donosti-San Sebastián: Universidad del País Vasco

Platero, R. L., Diego, R., y David, P. S. (2013). Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional. ENCRUCIJADAS. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, no 5, 2013, pp. 44-52

Polo, R. y Corica, A. (2022). “Informe sobre el análisis de encuestas realizadas a las Jóvenes Madres que asisten a los Jardines Maternales del Municipio de Avellaneda”. (Coordinación Miranda, A., Corica, A.) Ciudad de Buenos Aires, 17 de mayo.

Rea Ángeles, P., Montes de Oca Zavala, V., y Pérez Guadarrama, K. (2021). Políticas de cuidado con perspectiva de género. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista mexicana de sociología*, 83(3), 547-580. Ciudad de México. ISSN: 0188-2503/21/08303-02.

Ribeiro, E. y De Souza, L. C.; (2018). “Jovens brasileiros que nem estudam nem trabalham. Subsídios para o debate com base nos dados da pesquisa ‘Agenda Juventude Brasil’” en Corica, A.; Freytes Frey, A. y Miranda, A. (Compiladoras) 2018. *Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles de América Latina*. Buenos Aires: CLACSO

Roberts, K. (2024) Political economy and young people’s transitions from education-to-work in the UK during and following the 2020 and 2021 lockdowns, *Journal of Youth Studies*, 26:9, 1147-1162, DOI: 10.1080/13676261.2022.2077641

Rodríguez Enríquez, C. (2012). La cuestión del cuidado: ¿El eslabón perdido del análisis

económico?. *Revista Cepal*, N°106, Abril 2012

Rodríguez Enriquez, C. M., (2015). Economía feminista y economía del cuidado: Aportes conceptuales para el estudio de la desigualdad. *Nueva Sociedad*; 256, 30-44

Rodríguez Enriquez, C. R., y Marzonetto, G. (2015). Organización social del cuidado y desigualdad: el déficit de políticas públicas de cuidado en Argentina. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, (8), 105-134.

Salamanca, N. M. (2018). La economía del cuidado: división social y sexual del trabajo no remunerado en Bogotá. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 10(1), 51-77.

Strauss, A. y Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Medellín: Universidad de Antioquia*, 45.

Sukarieh, M. y S. Tannock. (2016). On the political economy of youth: A comment. *Journal of Youth Studies* 19(9), 1281-1289.

La agenda política educativa en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019): modernización, cercanía territorial y articulación público-privado

The Educational Agenda in the Province of Buenos Aires (2015-2019): Modernization, Territorial Proximity and Public-Private Articulation

Jessica Miño Chiappino¹

Resumen

El siguiente artículo se propone indagar sobre la elaboración de la agenda política del gobierno educativo de la Provincia de Buenos Aires durante el período de Cambiemos a partir de los diagnósticos sobre las problemáticas y las propuestas de soluciones implementadas. Para esto, analizamos entrevistas realizadas a funcionarios que han ocupado las máximas jerarquías del ministerio de educación de la Provincia entre 2015-2019, y relevamos documentos estatales y de prensa. Desde una mirada orientada a cuestionar la función del Estado por su escasa eficiencia y eficacia en el plano administrativo y pedagógico de la administración educativa, las dos gestiones del período abordado establecieron una agenda política incremental orientada a modernizar y optimizar los procedimientos burocráticos, y a desarrollar políticas de proximidad que acorten la distancia entre receptores de las políticas y las autoridades de gobierno. También a mejorar la articulación público-privado a través de las áreas destinadas a generar políticas de formación educativas para el mundo del trabajo. Sin embargo, también existieron diferencias respecto a la orientación de la agenda conforme a los factores contextuales y ventanas de oportunidades que se fueron presentando.

Palabras clave: agenda política; educación; modernización; Estado; mercado

Abstract

The following article aims to investigate the development of the Educational Agenda of the government of the Province of Buenos Aires during the Cambiemos period based on the diagnoses of the problems and the proposed solutions implemented. To this end, we analyzed interviews with officials who have held the highest positions in the Ministry of Education of the Province between 2015-2019, and we reviewed state and press documents. From a viewpoint aimed at questioning the role of the state for its low efficiency and effectiveness in the administrative and pedagogical aspects of educational administration, the two administrations of the period in question established an incremental political agenda aimed at modernizing and optimizing bureaucratic procedures, and developing proximity policies that shorten the distance between policy recipients and government authorities. Also, to improve public-private articulation through areas aimed at generating educational training policies for the world of work. However, there were also differences in the orientation of the agenda according to the contextual factors and windows of opportunity that arose.

Keywords: Policy Agenda; Education; Modernization; State; Market

Fecha de recepción: 2024-08-12

Fecha de evaluación: 2024-09-17

Fecha de evaluación: 2024-11-06

Fecha de aceptación: 2024-11-25

Introducción

En el año 2015, tras doce años de mandato, el Frente Para La Victoria (FPV) perdía las elecciones nacionales en un ajustado ballotage. Así, los comicios presidenciales del mencionado año en Argentina llevarían al poder a una alianza entre Propuesta Republicana (PRO), la Unión Cívica Radical (UCR) y otros sectores minoritarios. La llegada de Cambiemos al gobierno nacional y en la Provincia de Buenos Aires en 2015, abrió un interrogante sobre las formas de caracterizar y denominar a la nueva fuerza política, su carácter ideológico y los matices en la relación estado-mercado en la orientación de la agenda política (Morresi, 2015; Astarita y De Piero, 2016).

El debate Estado-Mercado ha sido un eje de polarización política en América Latina. Esta antinomia ha dado lugar a concepciones de un modelo de desarrollo centrado en el rol activo e intervencionista del Estado, frente a un “modelo neoliberal”, apoyado en la lógica del mercado denunciando todo intervencionismo, y respondiendo a las tendencias de globalización acelerada y flexibilidad de los procesos productivos. Sin embargo, esta polarización muestra matices y ciertas coexistencias de las dos “lógicas” a lo largo de la historia, independientemente de los signos políticos gobernantes (Lechner, 2014; Rodríguez y Vior, 2020).

En esta línea, diferentes investigaciones han caracterizado la política educativa de Cambiemos a nivel nacional como un “neoliberalismo tardío” o “neoconservadurismo” educativo con mayores grados de ruptura (que continuidades) en comparación al período precedente de los últimos doce años caracterizados por el rol activo del Estado como garantizador del derecho a la educación y en la promulgación de la unidad de un sistema educativo nacional y federal de los gobiernos kirchneristas (Feldfeder y Gluz, 2019; Perczyk, 2021). A través de la *revolución educativa* como *slogan* de gobierno, las investigaciones recientes expresan que el cambio de paradigma estuvo orientado hacia la profundización de las tendencias privatizadoras a través de introducción de una creciente lógica mercantil, tanto en las políticas implementadas como en la construcción de discurso, en un intento por desarticular el paradigma que propone a la educación como derecho universal y responsabilidad el Estado, a través de la introducción de los valores individualistas, del emprendedurismo y la meritocracia, acompañados de una creciente participación del sector privado y ONG en el desarrollo de la agenda política educativa y en las áreas de decisión al interior del Estado (Da Porta, 2019; Estévez, 2019; Raschia y Wischnevsky, 2019; Migliavacca et. al, 2019; Amar, 2019; Ant, et. al, 2020; Martínez y Morabes, 2022; Feldfeder et. al, 2018; Castellani, 2019; Laura Rodríguez, 2017; Becerra, 2017).

El gobierno subnacional de la provincia de Buenos Aires está centralizado en la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), acompañado del Consejo General de Cultura y Educación, organismo asesor colegiado instituido por la Constitución de la Provincia de Buenos Aires. La DGCyE tiene a su cargo el sistema educativo más

grande de la Argentina, abarcando el 38 % de los estudiantes del país, y solo comparable en América Latina con el Distrito Federal de México y la ciudad de Sao Paulo. Diversos estudios han analizado la magnitud del territorio educativo en la Provincia, tanto por su extensión y complejidad territorial, como por la diversidad de actores que conforman al sistema (Lauria, 2017; Suasnábar et al., 2017; Miño Chiappino, 2022). En 2015, María Eugenia Vidal gana las elecciones provinciales, quebrando con la continuidad histórica del justicialismo en la Provincia de Buenos Aires luego de 28 años. Durante la primera gestión educativa de Alejandro Finocchiaro en la DGCyE (2015-2017) las políticas estuvieron mayormente orientadas a la preocupación por la gobernabilidad en el territorio bonaerense que a establecer una agenda política con una línea de acción clara y diferenciada (Suasnábar, et al., 2017). A partir de 2017, con la llegada de Gabriel Sánchez Zinny a la cartera educativa, comienza a profundizarse una agenda política con mayores medidas de acción concretas.

Teniendo en cuenta la redefinición de los roles e instancias de gestión a partir de la descentralización del sistema educativo argentino, para este trabajo nos proponemos analizar algunos ejes principales que conformaron a la agenda de política educativa de Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019). En este sentido, abordaremos la elaboración de diagnósticos sobre los problemas que los funcionarios detectaron sobre el sistema educativo, las propuestas de soluciones a través de los dispositivos y medidas de acción que se han propuesto desde la DGCyE. De esta manera, indagaremos sobre la agenda gubernamental educativa de Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires, reconstruyendo las ideas y concepciones que atravesaron a algunas de las principales propuestas de la agenda política en materia educativa, deteniéndonos puntualmente en tres ejes claves que ocuparon la agenda educativa subnacional: modernización y optimización de la administración educativa, cercanía y territorialidad y educación-trabajo. En este sentido, analizamos cuáles han sido los diagnósticos y medidas de acción implementadas por la administración educativa en la elaboración de la agenda política en el nivel subnacional en torno a estos tópicos.

Marco teórico

El diseño de una agenda de política o agenda gubernamental (Aguillar Villanueva, 1993; Kingdon, 1984) es resultado de procesos de selección de determinados asuntos que se vuelven objeto de atención e intervención del gobierno. En consecuencia, se vuelven asuntos de política pública, representando las preferencias de ciertos actores y excluyendo las de otros. Toda definición de agenda política o gubernamental supone la selección de 1) ciertos “problemas públicos” en exclusión de otros, 2) soluciones adoptadas frente a esas problemáticas por parte de sus participantes y 3) ventanas de oportunidad para generar una decisión gubernamental (Kingdon, 1984). Este proceso implica la problematización y elaboración de diagnósticos sobre

ciertos asuntos públicos, y la consecuente adopción de soluciones determinadas, priorizando la movilización de dispositivos y medidas de acción. Sin embargo, pueden existir tanto problemas en busca de soluciones como soluciones en busca de problemas (Quilabert et al., 2023).

Para llevar adelante la agenda política es necesario contar con cierto clima político institucional para garantizar la factibilidad de una agenda que se presenta como una “ventana de oportunidades” en determinados momentos coyunturales. Desde una visión incremental institucional, Streeck y Thelen argumentan que el establecimiento de una agenda política se encuentra atravesada por el contexto político, las características institucionales y las actitudes de los agentes de cambio (Streeck y Thelen, 2005; Mahoney y Thelen, 2010).

En la formulación de la agenda se pone en juego no solamente una decisión, sino una definición sobre los problemas y soluciones adoptadas. Las definiciones no solamente fundamentan la toma de decisiones, sino también afirman una concepción o *idea* determinada sobre la realidad (Aguilar Villanueva, 1993). Las ideas atraviesan todo el proceso de formulación de agenda, siendo parte tanto de la construcción de los problemas como en el planteamiento de las soluciones (Kingdon, 1993). A su vez, se presentan como límites que definen cuáles son los problemas que se deben atender y cuáles son las soluciones considerables, teniendo una intrínseca vinculación con los valores “socialmente aceptados” (Aguilar Villanueva, 1993). Así, las medidas de acción y dispositivos elegidos para la solución de los problemas se encuentran atravesados por diversos discursos, valores e ideas. Entendemos la relación entre el discurso y las políticas desde la agencia discursiva (Leipold y Winkel, 2016), debido a que toda política implica una dimensión discursiva, y el discurso puede pensarse en tanto acción, teniendo un carácter performativo.

Estrategia metodológica

Este trabajo se enmarca en el desarrollo de una tesis doctoral que tiene por objetivo analizar la gestión educativa de la Provincia de Buenos Aires entre 2015-2019 a partir del estudio de los perfiles político profesionales de los funcionarios de las máximas jerarquías de la Dirección General de Cultura y Educación y la agenda política de gobierno educativo durante el período mencionado. Para este trabajo se analizarán 29 entrevistas realizadas a funcionarios que han ocupado cargos en primeras líneas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires entre 2015-2019. Los entrevistados han sido seleccionados a través de un muestreo intencional y por bola de nieve: ministros (2), subsecretarios, auditor general y secretarios ejecutivos del Consejo Provincial de Educación y Trabajo (7), representantes del Consejo General de Cultura y Educación dependiente del organismo (2) y directores provinciales y generales (18). Para este artículo analiza-

mos las miradas de los funcionarios que acompañaron a las propuestas políticas en el nivel subnacional, identificando ideas, criterios y diagnósticos sobre los problemas educativos y sus propuestas de soluciones, así como los dispositivos que las acompañan. La entrevista se sitúa en un campo intermedio entre el decir y el hacer. Supone un proceso comunicativo basado en la interpretación sobre la experiencia del informante a través de una exposición sobre los acontecimientos que implican la reconstrucción de acciones y prácticas pasadas que implican cierta reflexión sobre el presente donde los sujetos ponen en juego sus percepciones, ideas y discursos (Alonso, 1998). Esta técnica de investigación permite reconstruir eventos desde la perspectiva de los actores, identificando dilemas y racionalidades específicas, rastreando la “cocina” de ciertas decisiones al interior del Estado (Gené, 2014). A su vez, se realizó un relevamiento y análisis de documentos estatales (resoluciones, informes de gestión, proyectos de Ley y leyes), teniendo en cuenta que muchas de las prácticas estatales se manifiestan en prácticas escritas, a través de la producción de diferentes tipos de documentos (Muzzopappa y Villalta, 2011). Por último, se han relevado y analizado diferentes materiales de prensa nacional y regional. Los documentos han sido codificados y procesados de forma triangulada en el procesador de análisis cualitativo ATLAS.ti.

1. La Declaración de Purmamarca como punto de partida para el consenso federal: una educación innovadora acorde a las “demandas del futuro”

Algunos estudios enmarcan la llegada de Cambiemos a nivel nacional y regional dentro del denominado “giro a la derecha” o “centro-derecha” en América Latina a partir de 2015, lo cual implicó cierto grado de ruptura frente a los “legados institucionales” de los gobiernos progresistas (Bentancur, 2022). Estos se habían caracterizado por la recuperación del rol del Estado en términos discursivos y materiales en las formas de regulación, cristalizadas en la expansión de la escolarización obligatoria, la reivindicación de la educación como derecho humano fundamental, y el deber del Estado como responsable y garante, que habían cuestionado los reductos previamente confiados a la regulación del mercado en los últimos años del siglo XX (Bentancur, 2022; Gorostiaga, 2020). Frente a esta coyuntura, avanzar sobre una “revolución educativa”, como prometió la Alianza Cambiemos durante el período de elecciones, se presentaba como un desafío e interrogante en torno a las continuidades o rupturas de la agenda política educativa respecto al período precedente.

La Declaración de Purmamarca, resultado del acuerdo realizado en el encuentro del Consejo Federal de Educación² en Jujuy en 2016, puso de manifiesto los acuerdos para “construir sobre lo construido” estableciendo principios comunes de agenda nacional. El acuerdo reconoció y estableció el compromiso de mantener los principios fundamentales que orientaron las políticas de estado de los años

precedentes, adquiridos y cristalizados bajo la Ley de Educación Nacional (2006) al tiempo que garantizó ciertas bases para “afianzar una revolución educativa”. En consecuencia, a nivel nacional, Cambiemos impulsó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” (Resolución CFE N° 285/16) y “Secundaria Federal 2030”. Estas propuestas educativas, fundadas en una concepción de “innovación” de acuerdo a las “demandas del futuro”, se proyectaban en contraposición al modelo tradicional educativo. La propuesta educativa de Cambiemos proponía una política orientada a la modernización del sistema educativo y a la necesidad de integrar las tecnologías para el desarrollo de “nuevas habilidades y capacidades necesarias para el siglo XXI”. Parte de los elementos que conformaron la agenda nacional educativa se centraron en: la relación entre educación-trabajo vinculada a las transformaciones globales y las demandas tecnológicas y de empleabilidad del mercado para insertarse en las “sociedades tecnológicas del futuro”. En este marco, algunas ideas y conceptos que configuran las orientaciones de la política educativa de Cambiemos pueden rastrearse en los lineamientos generales para la propuesta elaborados por el Ministerio de Educación Nacional “Escuelas del Futuro” y paralelamente en el desarrollo del documento que se presentaría como proyecto de ley, denominado “Plan Maestro” (Amar, 2019).

Escuelas del Futuro es un plan integral educativo desarrollado por la Resolución N° 2376-E/2016 impulsado por la Secretaría de Innovación y Calidad educativa del ministerio nacional. Este proyecto se desarrolló en el marco del Plan Nacional Integral de Educación Digital (PLANIED). Su objetivo fue integrar a la comunidad educativa en la cultura digital y en las “sociedades del futuro”. Se presentaba como una propuesta pedagógica “innovadora e integral” que, en sus fundamentos, buscaba promover las competencias de educación digital. Desde esta perspectiva, el proyecto de ley *Plan Maestro*, propone construir innovaciones en el campo educativo para dar respuesta al cambio cultural, de modo integral y sistémico. En ambas propuestas, la escuela es pensada como un espacio que debe adaptarse a las demandas y habilidades requeridas por el mercado laboral, ya que “la educación tiene un impacto directo en la competitividad económica”. Desde este modelo educativo, los actores de la comunidad deben adaptarse y prepararse para un mundo que se rediseña permanentemente, lleno de desafíos, incertidumbres y cambios constantes. Con el concepto de “innovación” la propuesta refiere a la necesidad de generar medidas de acción educativas que tiendan a la “construcción de nuevos conocimientos útiles para el presente y el futuro”. Este modelo educativo parte del diagnóstico de que el modelo institucional escolar tradicional de los últimos años no había logrado responder adecuadamente a las necesidades de las sociedades actuales. Esto se manifestaría en la falta de articulación de la escuela como institución formadora de capital humano con las demandas y necesidades de otros sectores civiles, sociales y productivos.

2. La formulación inicial de la agenda política educativa subnacional durante la primera gestión de Cambiemos: ordenamiento, adaptación e inicios de la “modernización”

Si bien la autodenominada “revolución educativa” ha sido el *slogan* privilegiado a nivel nacional ante la llegada de Cambiemos para marcar un discurso de ruptura con el gobierno precedente, algunos estudios sobre los primeros años de gestión en la Provincia de Buenos Aires expresan mayores continuidades que rupturas y poca evidencia en la construcción de una agenda política propia y diferenciada a la del período anterior. En este sentido, la gestión inicial de Alejandro Finocchiaro (2015-2017) estuvo mayormente enfocada en una agenda política centrada en la preocupación por la gobernabilidad del territorio ante la llegada de la nueva fuerza política (Suasnábar et al., 2017; Miño Chiappino, 2022).

Durante este período, la gestión se ha enfocado en adaptarse y conocer el sistema educativo bonaerense, relevar el estado de la situación, ordenar los procedimientos administrativos y elaborar diagnósticos orientados a problematizar los temas educativos en pos de establecer un rumbo que, hasta el momento, se presentaba claramente en el discurso y tímidamente en el establecimiento de medidas concretas.

Durante este primer período de gestión, los funcionarios entrevistados construyeron diagnósticos sobre las diversas problemáticas en torno al funcionamiento administrativos-burocráticos del sistema y a los aspectos pedagógicos. En el plano administrativo, la “ineficiente” distribución y uso del gasto público educativo quedaba reflejada para los funcionarios en la falta de ordenamiento de los programas educativos existentes y el gasto estatal destinado. En este sentido, como menciona uno de los entrevistados, aunque en el ámbito público en los últimos años había “recursos de sobra, sin embargo, las respuestas eran malas” (Director/a Provincial de la DGCyE de Buenos Aires, entrevista propia, 18/7/22).

De esta manera, se presentó como necesario ordenar las acciones que llevaba a cabo la administración de la educación subnacional y dónde se invertía financiamiento para no “dilapidar los recursos”: “Había mucho *“programitis”* ¿no?, muchos programas que tratamos de ir unificando para ordenar un poco el sistema. Cuando uno también ordena un poco el sistema, también enfoca los recursos y no dilapidas los recursos públicos” (Subsecretario/a de la DGCyE de Buenos Aires, entrevista propia, 18/4/22).

Desde la mirada de la gestión, lo mismo ocurría respecto al control del personal docente y el régimen de licencias, donde la falta de datos e información, dejaba la puerta abierta al “uso abusivo” de las licencias del personal docente afectando el funcionamiento de las escuelas y el nivel de ausentismo que impactaba en las trayectorias educativas de los estudiantes: “Por ejemplo, de esto no había datos. De la cantidad de licencias que se tomaban. Porque era interesante, es decir, cómo puede ser que gocen de tanta licencia, eh.... Desmedida sin ningún control y tiene sentido...

Porque mi bronca digamos o mi tracción, ¿cuál es? Los chicos son perjudicados” (Auditor/a General de la DGCyE, entrevista propia, 8/6/22).

A su vez, para los funcionarios a la poca agilidad y resolución administrativa se sumaba la falta de transparencia debido a la ausencia de circuitos administrativos estandarizados. En consecuencia, se encontraban frente a un sistema administrativo cuyo funcionamiento se desarrollaba por una “inercia” burocrática y por la “personalización de los procedimientos administrativos que dificultaba la planificación de políticas concretas y toma de decisiones” (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Recursos Humanos, 2019, párr. 4). Para los funcionarios esto permitía la ausencia de transparencia en el acceso y manejo de la información, ya que se daba “como una especie de corrupción, en el sentido de vos tenías que ir a endulzarle la oreja a alguien para que te dieran un expediente...” (Director/a provincial de la DGCyE de Buenos Aires, entrevista propia, 6/9/21).

En el plano pedagógico, si bien los entrevistados reconocieron como aspecto positivo la expansión de la escolarización a partir del rol y protagonismo del Estado en las últimas décadas, cuestionaron la calidad educativa con la que se habían producido dichas transformaciones. En este sentido, la expansión de la escolarización sin el acompañamiento de una “educación de calidad” se puso de manifiesto en el deterioro de los niveles de aprendizajes de los estudiantes, que se evidenciaron en los resultados de las evaluaciones internacionales. Las pruebas e informes realizados por organismos internacionales (UNESCO, PISA, OECD) sirvió de argumento para mostrar públicamente que “solo la mitad de los alumnos de las escuelas públicas en argentina en 2015 terminó el secundario en tiempo y forma” (OECD en Álvarez, p.142).

A su vez, estos diagnósticos partían de la idea de que el Estado no disponía de capacidad resolutoria y receptiva frente a las necesidades de la ciudadanía, presentándose distante a las demandas de los receptores de las políticas (estudiantes y familias) y también a las necesidades y demandas productivas del mundo del trabajo. En contraparte, estos diagnósticos postulan que orientar la acción del Estado hacia la demanda de los receptores de las políticas, aumenta la competencia y calidad educativa. Desde el punto de vista de los funcionarios, estos aspectos hicieron que el sistema público de enseñanza (de gestión estatal) presente desventajas frente al sistema de educación privado en su capacidad de respuestas: “(...) hoy por hoy parece que el detrimento es la escuela estatal por la escuela privada. Y no así. Pero obvio, que los padres y ciudadanos necesitan tener resultados, que el Estado [sistema estatal] no les puede dar hoy” (Director/a Provincial de la DGCyE de Buenos Aires, entrevista propia, 5/7/22).

Si bien excede a esta presentación y deberá desarrollarse en profundidad en otro trabajo, debe mencionarse que paralelamente al despliegue de estos discursos, se

llevó adelante un modelo de gestión inicial que pretendía limitar o delimitar el tipo de participación gremial en los asuntos de la administración educativa bajo la idea de que “es el Estado y no los actores gremiales los que planifican y ejecutan las políticas” (Director General de la DGCyE [Ministro], entrevista propia, 16/4/24). Bajo esta premisa, al mismo tiempo se construía una mirada de gestión que intentaba establecer una diferencia entre el “docente ejemplar”, como aquel docente autónomo y competitivo, empresario de sí que apela a la responsabilidad individual en contraposición a las prácticas burocráticas de la organización gremial, del docente organizado colectivamente y gremializado en tanto “docente combativo”, que desde el punto de vista de la gestión educativa si bien eran minoritarios, este sector había dejado de tener al estudiante como principal receptor de las políticas, anteponiendo los intereses sectoriales para sacar “beneficios personales” en la estructura del sistema educativo: “Vos tenés un grupo minúsculo de docentes que es el más combativo que son los que siempre te terminan sacando ventaja y después tenés a los que empujan el carro porque el sistema se sostiene por los buenos docentes (...) durante muchos años hubo una estructura muy inteligente y perversa a la vez, de ocupar posiciones estratégicas para tener dominio sobre todas las situaciones” (Director/a, Subsecretaría Administrativa, DGCyE, entrevista propia, 11/4/22).

Desde la mirada de algunos representantes del Consejo General de Cultura y Educación, este fue el punto de partida que definió a la política educativa durante el período y que equivocadamente trasladaron de forma progresiva hacia otros sectores de la comunidad: El rechazo y la estigmatización del dirigente gremial o de una organización la fueron trasladando y llegó hasta la escuela y hasta las maestras. (Representante del Consejo General de Cultura y Educación, DGCyE, entrevista propia, 18/4/23). A su vez, como mencionan otros trabajadores, funcionarios de carrera en el ministerio intentar antegonizar las necesidades de los estudiantes frente a la de otros actores de la comunidad como los docentes, era una premisa que había sido históricamente discutida y superada bajo la noción de entender la educación como derecho, cuya relación entre los actores no debe ser entendida de forma subordinada sino complementaria:

Esto no significa que la defensa de los intereses del sistema docente está por encima de otros intereses de derecho. Los derechos de las y los trabajadores de la educación no están por encima del derecho a la educación de los pibes y las pibas (...) Fue una gran discusión históricamente, pero nosotros, cuando digo nosotros hablo en términos del colectivo de SUTEBA, hace varios años que definimos esa relación en términos de derechos ¿no? lo cual en algunos casos puede complicar el posicionamiento frente a algunas cosas ¿por qué lo digo? Porque nuestro sindicato no ha tenido una concepción absolutamente corporativa (...) A ver, estuvimos en contra

de la Ley Federal de Educación de los '90, impulsamos la discusión y la elaboración de la nueva Ley de Educación, la nacional la 26.206, y la provincial. Formamos parte de la discusión y en ese punto digo, entendemos que la educación es un derecho social, personal, digo más o menos como lo plantea la ley, y que nuestros derechos deben estar caminando a la par. (Representante del Consejo General de Cultura y Educación, DGCyE, entrevista propia, 18/4/23)

De esta manera, los funcionarios sobre todo del primer período, mencionan que al inicio la gestión priorizó necesariamente todo lo competente a ordenar y nominalizar la administración, desde las condiciones del personal (cantidad de personal en planta permanente o por contrato en la DGCyE³), hasta la cantidad de escuelas, programas y recursos humanos. También, se elaboró un censo para clarificar la información sobre infraestructura y condiciones institucionales de las escuelas. En palabras de los entrevistados, todo ello hizo que la gestión de Sánchez Zinny haya tenido el camino “más allanado”:

No teníamos ningún tipo de información, o sea, te lo deben haber contado, nosotros no sabíamos cuántos edificios había en la Provincia de Buenos Aires. O sea, hubo que reconstruir información, hubo que reconstruir circuitos, hubo que reconstruir procesos (...) todos tuvieron un trabajo similar igual al mío, toda esta cuestión de ordenar, ordenar, ordenar, ordenar, de reconstruir información, de ordenar, de tratar de instalar procesos. (Director/a Provincial de la DGCyE, entrevista propia, 31/5/22)

En consecuencia, durante la primera gestión se avanzaron sobre medidas iniciales orientadas a “modernizar” el sistema educativo, como la permisión del uso de celulares en el aula bajo la derogación de la resolución que prohibía su utilización, orientada a actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la integración de las TIC en el aula⁴. Esta medida vendría aparejada del diseño inicial de la plataforma educativa ministerial “ABC”, con contenidos pedagógicos, la capacitación y alfabetización digital en la formación docente⁵. Es interesante mencionar que en la actualidad en Argentina, especialmente en la Provincia de Buenos Aires, el uso de los dispositivos móviles en las escuelas se está (re)discutiendo tanto en la agenda pública como política, debido a la falta de un marco de regulación sobre el uso de estos dispositivos en el aula y las consecuencias generadas en la falta de atención y concentración en los estudiantes, llegando incluso a presentarse un proyecto de ley nacional sobre la prohibición del uso de celular en el nivel primario⁶.

Paralelamente, se comenzó con la digitalización de las licencias médicas para el personal docente y de los procedimientos administrativos que serían continuados en la siguiente gestión. Este primer momento de “desembarco”, fue fundamental para la profundización de una agenda incremental a partir del segundo período de gestión con Gabriel Sánchez Zinny (2017-2019), donde se profundizará en la construcción

de problemas para el establecimiento de soluciones construyendo “ventanas de oportunidad” a través de propuestas de acción de carácter incremental (Kingdon, 1984; Streeck y Thelen, 2005).

3. Una ventana de oportunidades: la llegada de Sánchez Zinny a la cartera educativa y la profundización de la agenda política

En el segundo semestre del 2017 en Argentina, se llevaron adelante las elecciones de “medio término” a mitad del mandato presidencial. En esta instancia se eligieron los representantes del poder legislativo. Sus resultados indicaron una ventaja a nivel nacional de Cambiemos y un reñido triunfo a nivel provincial. En ese momento, el entonces Ministro de Educación Nacional, Esteban Bullrich, gana su banca como senador del bloque de Cambiemos. En consecuencia, el entonces Ministro provincial, Alejandro Finocchiaro, fue designado en su reemplazo, dejando la dirección del gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires a Gabriel Sánchez Zinny. Este segundo ministro, es un economista con una gran trayectoria en el mundo empresarial y de las ONG vinculadas principalmente a las tecnologías educativas, con participación en diferentes redes de organismos internacionales. Durante este período, la DGCyE experimenta un cambio en la configuración de los cuadros de funcionarios, donde empiezan a tener mayor injerencia expertos en economía y administración con antecedentes en el sector privado y ONG⁷.

Tres factores potenciaron la posibilidad de una ventana de oportunidades para la profundización de una agenda a diferencia del período anterior. Una de ellas, remite a las condiciones internas de apertura política debido a los resultados de las elecciones de medio término que podrían percibirse como un indicativo de apoyo a la alianza gobernante y clima propicio para la profundización de la agenda política. En segunda instancia, la llegada de Sánchez Zinny a la cartera como un *emprendedor de política* (Kingdom, 1984) utilizando ideas innovadoras y estratégicas no tradicionales para crear oportunidades y promover los resultados políticos deseados. Por último, acoplar problemáticas promovidas por la agenda global a través de normas, discursos e instrumentos que son producidos y circulan en foros internacionales expertos y espacios de consulta y que son recontextualizados a nivel local en torno al funcionamiento del sistema educativo⁸ (Gorostiaga, 2020).

En la cartera provincial tres ejes marcaron la profundización de la agenda política en este período: la “modernización y optimización” de los procesos administrativos, el despliegue de un estilo de gestión marcado por la “cercanía” como forma de construir proximidad entre autoridades y receptores de las políticas (Hornes y Salerno, 2019) y el desarrollo de medidas orientadas a mejorar la articulación entre la formación educativa y el mundo del trabajo.

3.1 Optimización y cercanía en la administración educativa

Durante este período, se continúa con la “modernización” de los circuitos y procesos burocráticos administrativos de la DGCyE, bajo el diagnóstico que realizaron los funcionarios, orientado a problematizar el funcionamiento organizacional del Estado. El funcionamiento del Estado es así percibido como obsoleto, deficiente, poco transparente e incapaz de solucionar los “problemas de la gente”.

En esta dirección, continuando con el proceso de reconstrucción de información del período de Finocchiaro, se profundizaron los procesos de digitalización de la información y tramitaciones para optimizar la administración del sistema. En este marco, se elabora el Proyecto Institucional Digital y se implementa el Sistema Único de Novedades y Agentes (SUNA). Esta propuesta tenía como objetivo generar mayor agilidad en los procedimientos burocráticos y administrativos como la digitalización del sistema de licencias médicas, la nominación digital de los alumnos, y la generación de certificaciones y jubilaciones docentes, bajo la idea de que estas mejoras tienen un impacto directo en la calidad pedagógica. Por otra parte, el SUNA tenía por objetivo centralizar y cruzar datos vinculados a las situaciones educativas y escolares de las diferentes escuelas de la Provincia: asistencia, matrícula, resultados de evaluaciones, situación docente en materia de licencias, etc.

Paralelamente, se amplió la cobertura de los servicios y disposiciones de la plataforma educativa “ABC” nombrada anteriormente, profundizando los avances realizados durante la primera gestión de Finocchiaro. No solamente se ponen a disposición materiales didácticos e informativos a docentes y a los diversos agentes de la comunidad, sino que se complejiza a partir de los programas *ABC.Maestros* y *ABC.Padres*. Estas plataformas tenían por objetivo mejorar el diálogo entre las autoridades educativas con las familias y docentes y se inscribían dentro de uno de los objetivos de la segunda gestión denominado como “Territorialidad y cercanía” destinado a fortalecer los vínculos y comunicación con los receptores de las políticas (Informe de gestión, DGCyE, 2019, La educación en la Provincia de Buenos Aires (2017-2019). A pesar de las continuidades en la agenda política en este segundo período de gestión, algunos funcionarios del área de tecnologías de la educación que comenzaron a impulsar el desarrollo de la plataforma ABC durante la gestión de Finocchiaro, mostraron diferencias respecto a la idea inicial que había orientado la propuesta de modernización pedagógica del sistema respecto las orientaciones posteriores que se profundizaron. Así, mencionaron que “en la gestión de Gabriel [Sánchez Zinny] se dedicaron más a la gestión administrativa que a la pedagógica educativa” (Director/a Provincial de Tecnología Educativa de la DGCyE, entrevista propia, 15/11/24) bajo el argumento de que el impacto y uso efectivo de la plataforma ABC no se logró integrar ni universalizar en las trayectorias educativas y al interior de las escuelas.

La importancia de construcción de territorialidad en la gestión subnacional, ha sido un asunto central en diferentes períodos y gobiernos (Lauria, 2017). Particularmente, luego de la crisis de 2001, los diversos gobiernos desplegaron nuevas formas de construcción de territorialidad a partir de políticas de “proximidad” con la ciudadanía (Annunziata, 2012). Posteriormente, bajo el gobierno de Cambiemos con María Eugenia Vidal en la Provincia de Buenos Aires, estas formas de proximidad se convirtieron en un medio privilegiado para la gestión estatal de lo social, como forma de intervención territorial e individuación de la política social y la construcción de un perfil sensible a los sufrimientos de los actores territoriales que implica el establecimiento de una mediación directa entre políticos y receptores de las políticas (Hornes y Salerno, 2019; Salerno, 2019).

De esta manera, en la agenda política de la DGCyE, “Territorialidad y Cercanía”, se presentó como un eje orientado a establecer espacios de diálogo con familias, alumnos y docentes sobre “los temas educativos que involucran a toda la comunidad escolar y a todos los sectores y organizaciones que deseen debatir sobre la mejora educativa”⁹. Estas dinámicas de intervención territorial, se llevaron a cabo a través de la integración de las tecnologías como medio de comunicación entre la administración y los receptores de las políticas como, por ejemplo, a través de la mencionada Plataforma ABC.Padres. A su vez, implicaron la implementación de encuentros presenciales en las escuelas entre los actores de la comunidad educativa, como las familias con las máximas autoridades. Para los funcionarios, esta modalidad permitió orientar la toma de decisiones hacia la demanda de las familias como actores de la comunidad educativa y realizar un relevamiento de pedidos y comentarios pronunciados por madres y padres sobre el funcionamiento de las escuelas. No sólo asistían los referentes de las diferentes áreas de la DGCyE, sino, también funcionarios y representantes políticos de la alta jerarquía. Si bien excede este trabajo y es importante aclarar que el desarrollo de esta propuesta comienza a tener mayor visibilidad pública y mediática conforme los conflictos entre la administración educativa y los gremios docentes comenzaron a acrecentarse, buscando integrar a las familias en la discusión educativa para promover la opinión pública sobre las problemáticas comunes y en pos de ello encontrar un respaldo para avanzar sobre medidas de reformas¹⁰. En este sentido, el desarrollo de la agenda política educativa subnacional no puede pensarse por fuera de las estrategias de gobernabilidad y la articulación con los diversos actores de la comunidad educativa (docentes, gremios, estudiantes y familias), cuyas dinámicas presentan tensiones históricas en torno a la integración de estos grupos en el proceso de toma de decisiones y construcción de alianzas territoriales que se resignifican bajo el período analizado (Miño Chiappino, 2024).

Para los funcionarios entrevistados, el encuentro con las familias permitía disponer de información sobre la apreciación de éstos en torno al funcionamiento de las escuelas y el cumplimiento de sus agentes, otorgándoles desde la conducción espacios

“libres de opinión” sin la presencia de actores o mediadores de la educativa, como docentes y directores escolares: “Teníamos una agenda en donde se sentaban los padres y la directora de Secundario, el Director de Especial [Dirección Provincial], y ahí escuchábamos a los padres sin nadie [remarca]. Sin los directores de la escuela, sin docentes... Los padres podían decir lo que quieran (Director/a Provincial de la DGCyE, entrevista propia, 31/03/22).

Según los informes de gestión, los ejes temáticos que ocuparon la agenda de discusión han sido principalmente los temas vinculados a la “calidad educativa” sobre la conformidad de los proyectos institucionales y el acompañamiento de docentes y directivos (25 %), los programas educativos (23%) y la convivencia escolar (17 %) (Dirección Provincial de Comunicación de la DGCyE , 2019, p. 19).

Además de integrar la opinión de las familias, estas medidas permitían cierta individualización de los procesos burocráticos que permita personalizar el seguimiento de los asuntos educativos en las máximas jerarquías: “Unidad ministro coordinaba esos encuentros y al mismo tiempo, de otras áreas coordinaban lo que tenía que ver con la continuidad de esos casos abiertos. Entonces, vos reportabas y después además del seguimiento que hacía el nivel central, vos podías hacer un seguimiento” (Director/a provincial de la DGCyE, entrevista propia, 18/7/22).

Estas medidas presentaron ciertas resistencias y desacuerdos sobre las modalidades y la finalidad de las propuestas, sobre todo, por parte de los gremios docentes, quienes cuestionaron los criterios utilizados para la implementación de dichas medidas. Estos sectores, denunciaban paralelamente el desplazamiento de otros espacios de diálogo preexistentes que habían logrado, luego de muchos años de lucha, y finalmente les había permitido cierta participación en el proceso de toma de decisiones sobre los asuntos educativos a diversos actores territoriales y gremiales (Miño Chiappino, 2024).

3.2 Educación y trabajo: la articulación público-privada en las políticas de formación de “capital humano”

En sintonía con la agenda política nacional, otra dimensión prioritaria en la agenda subnacional fue el eje de educación y trabajo. Los diagnósticos sobre este eje se realizaron bajo la idea de que el modelo educativo escolar tradicional tenía escasa adaptación y capacidad de respuesta a las demandas en materia de formación y habilidades, a las transformaciones tecnológicas y organizativas en curso y a las necesidades de empleabilidad y lógicas del mercado laboral (Informe SIDPLA-COPRET, DGCyE, 2019).

Según los documentos del gobierno provincial en materia educativa, las transformaciones experimentadas por la “cuarta revolución industrial” (Presta, 2021)

requerían de medidas de acción orientadas a las capacidades vinculadas a la cultura digital, la robótica, la inteligencia artificial y la programación. Estos diagnósticos fueron acompañados por estrategias discursivas de racionalización y *cientifización* donde la “evidencia” que arrojaban los datos señalaban “para dónde va el mundo” a partir de los diagnósticos realizados por expertos y organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, 2018; Banco Mundial, 2019; Banco Interamericano para el Desarrollo, 2018) (Quilabert et al., 2023).

A partir del agotamiento del denominado “giro a la izquierda” y en consecuencia el peso que empiezan a ganar los modelos tecnocráticos-liberales de centro derecha en América Latina y particularmente en Argentina a mediados de 2015, algunos estudios entienden que estas transformaciones han tenido correlatos en políticas educativas con mayor apertura a la participación del sector privado y acentuación en los mecanismos de rendición de cuentas (Gorostiaga, 2020). Este marco ha sido acompañado por la promoción de discursos internacionales provenientes de distintos organismos, que aunque presentan matices y diferencias, señalan que las políticas educativas deberían apuntar a que las escuelas respondan mejor a las demandas del mercado laboral y la inserción en la economía global-como el caso del BID-y la promoción de un mayor involucramiento de la sociedad civil en el gobierno educativo, reduciendo la colaboración a “alianzas” e involucramiento del sector privado y ONG (Gorostiaga, 2020).

Estos diagnósticos parten del análisis de las transformaciones de los procesos de organización del trabajo global (Presta, 2021) y de las habilidades demandadas por el mercado respecto a la escuela en tanto formadora de “capital humano”¹¹. Estas visiones son retomadas por los funcionarios del nivel subnacional para explicar en sus diagnósticos la desarticulación existente en las últimas décadas entre el sector público y el privado, donde éste último se presenta como ejemplo de innovación y eficiencia desde una lógica de rentabilidad y la competencia:

A ver, ¿qué diferencia hay con el mundo del empleo, por lo menos para mí, con el mundo privado? Es que el privado siempre está mejorándose a sí mismo, porque si no desaparece. Entonces lo que necesitan es una organización que siempre esté en movimiento (...) En cambio, el Estado, que es inalterable, debería estar produciendo y entrar en competencia con cualquier organización, ¿entendés?. (Director/a Provincial de la DGCyE de Buenos Aires, entrevista propia, 5/7/22)

A partir de esta visión de cooperación, los funcionarios expresaron la necesidad de superar las visiones centradas en los antagonismos que tienden a “demonizar” la articulación Estado-Mercado en el campo educativo. Para los funcionarios de

este período, es necesario partir de políticas orientadas a la complementación y coexistencia de estos sectores para mejorar las propuestas de formación educativa integrando las demandas del mercado laboral. Este diagnóstico descansa en la idea de que el Estado por sí solo, sin “alianzas intersectoriales” con el sector privado y productivo, no puede responder a las exigencias actuales en materia de formación educativa, siendo necesario el diálogo entre actores y sectores externos al sistema. En esta línea, la falta de diálogo entre estos sectores se debe a que la participación del sector privado ha sido históricamente demonizada y entendida en términos antagónicos dentro del campo educativo.

Desde la mirada de los entrevistados, este antagonismo ha sido alimentado por “discursos ideológicos” promovidos en los años precedentes orientados por la idea de que el interés del sector privado en la educación descansa exclusivamente en el “reclutamiento de mano de obra barata”, sin contemplar que existen “empresas que quieren cooperar”, “comprometidas con la educación”, que son capaces de aportar innovación frente a un Estado obsoleto, poco receptivo y reticente a establecer puentes y encontrar soluciones y respuestas a las demandas reales.

Desde una visión pragmática, los funcionarios de las áreas encargadas de gestionar el vínculo entre educación y trabajo, señalan que estas viejas dicotomías responden a “viejos debates educativos” que no tienen lugar en la realidad práctica y en las necesidades de los receptores de las políticas. En este sentido, estos antagonismos se esfuman frente a la realidad laboral y educativa existente, con urgencias que requieren de una resolución práctica y concreta de los problemas de educación y empleabilidad:

Hay una concepción ideológica que se pone muy nerviosa cuando acercas a la industria, la gran industria a los estudiantes (...) piensan que todo propietario de la industria es un explotador en potencia, pero por otro lado el joven necesita salir a trabajar para poder mantenerse (...) por lo cual, nada ahí genera que haya muchos debates ideológicos. En La Plata y en Buenos Aires cuando salís a territorio no hay tanto debate ideológico y la necesidad de buenos empleados y de buen trabajo es patente (...). (Secretario ejecutivo de COPRET 2015-2017 de la DGCyE, entrevista propia, 4/08/22)

En esta línea, durante el período abordado, se desarrolló un sistema digital orientado a la certificación y acreditación de las competencias laborales por parte del Consejo Provincial de Educación y Trabajo dependiente de la DGCyE que comienza a tener gran injerencia en la agenda del ministerio¹². Según han relatado los funcionarios entrevistados, a través de la creación de una plataforma virtual, se buscó que los convenios firmados para las prácticas profesionalizantes no estuvieran sujetos a las “demandas o intereses gremiales” sino a las necesidades formativas de los

estudiantes y a las necesidades de la matriz productiva regional. Para esto se creó el Sistema de Información sobre la Demanda de Perfiles Laborales (SIDPLA), un sistema virtual que tenía por objetivo elaborar una matriz para relevar las demandas de los sectores productivos en materia de mano de obra y perfiles laborales a cubrir en los 135 distritos de la Provincia de Buenos Aires. Es preciso mencionar que la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 en 2005, había (de) limitado durante el gobierno de Néstor Kirchner los márgenes de acción del sector empresarial a través de la regulación del tipo de vínculo permitido entre instituciones educativas y el sector productivo en las prácticas profesionalizantes y formativas, estableciendo la dirección y control en los docentes y no en los intereses económicos de las empresas.

De esta manera, a partir de este relevamiento territorial sobre la matriz productiva y las demandas de diversos sectores productivos en materia de empleabilidad realizada en el nivel subnacional, se desarrollaron una serie de recomendaciones publicadas por COPRET para la orientación de las políticas de formación educativa y prácticas profesionalizantes. Estas recomendaciones tenían el objetivo de responder a las demandas productivas empresariales respecto a las habilidades, aptitudes y conocimientos “necesarios” para el territorio bonaerense. A partir del relevamiento realizado¹³ se elaboró una serie de recomendaciones en tanto “desafíos de la política pública” vinculada a la oferta de formación educativa. A partir de este estudio se identificó que la demanda de trabajadores especializados (operarios calificados y técnicos no universitarios) se mantiene en niveles relativamente bajos, predominando los requerimientos de perfiles que puedan servir al incremento de las ventas de las empresas. Entre los principales saberes y habilidades que aparecían en las recomendaciones sobre la orientación formativa se destacan aquellas competencias generales como el desarrollo de “habilidades emprendedoras”, “gerenciamiento” y uso de “tecnologías de la información”, como también programas para la formación de vendedores, marketing y desarrollo de mercados. Por otro lado, también se priorizaban los conocimientos vinculados al mundo de la informática, programación y tecnologías de la información. En esta línea se menciona que la formación de “cuadros gerenciales se torna necesaria como complemento a la incorporación de perfiles técnico-profesionales” debido a que “la visión estratégica en términos del management” impacta positivamente en la productividad de la empresa. A su vez, el desarrollo de “habilidades blandas” aparecía transversalmente en las recomendaciones como dimensión “aptitudinal” del comportamiento para las tareas laborales: “compromiso”, “motivación”, “liderazgo”, “trabajo en equipo”, “creatividad”, “pensamiento crítico”. En este sentido, un individuo que pueda adaptarse a “los cambios e impulsar modelos de enseñanza que promuevan la creatividad, la actitud analítica y la flexibilidad frente a los cambios en el mundo de la producción” (Informe SIDPLA-COPRET, DGCyE, 2019, pp. 57-59).

La educación en tanto “formadora de capital humano” se puede presentar como un ámbito de interés empresarial en cuanto ofrece oportunidades rentables para negocios y servicios educativos y permite difundir ideas, valores y actitudes del ámbito empresarial para legitimar los cambios en materia política (Castellani, 2019). Si bien, la escuela siempre ha sido productora de valores, moralidades y formas de comportamiento, algunos estudios analizan la existencia de un vínculo estrecho, cada vez más presente en los discursos educativos y la “gramática del management” (Luci, 2012), a través de la integración en las propuestas políticas de un vocabulario de corte economicista donde los ámbitos de reproducción de la vida humana y sus relaciones (valores, normas, saber hacer, saber ser) queda reducido a la órbita del mercado y la “rentabilidad” (Sorondo, 2019; Presta, 2021). La gramática del management implica una trama moral y normativa que opera como forma de conducta donde las denominadas “habilidades blandas” o “psicosociales” (liderazgos, flexibilidad, adaptabilidad) remiten a la construcción de un sujeto emprendedor capaz de adaptarse al contexto a pesar de la incertidumbre, asumiendo los riesgos (Luci, 2012; Boltanski y Chiapello; 1999). En esta línea, estos discursos postulan que por medio del conocimiento y control de los aspectos psicosociales se puede sacar provecho para alcanzar el éxito y bienestar, haciendo foco exclusivamente en el individuo y el desarrollo de sus competencias específicas dejando de lado las condiciones institucionales, socioeconómicas y culturales (Nobile, 2017). Resurgen así, nuevos desafíos frente a la idea de un modelo en crisis respecto a las exigencias globales, el desarrollo económico y la falta de articulación entre la educación y el mundo del trabajo, presentándose diferencias respecto al rumbo sobre el cual orientar la educación en articulación a un modelo económico de país. Si bien la educación se presenta como una herramienta de los Estados para el desarrollo económico y social de una región, puede llegar a ser una categoría vacía si no se acompaña de políticas públicas universales que incluyan a todos los sectores sociales y doten de los recursos necesarios a las instituciones y trabajadores de la educación para garantizar una “educación de calidad” (Sandoval Vázquez y Hernández Castro, 2018).

Reflexiones finales

La elaboración de diagnósticos acerca de los problemas educativos y las propuestas de soluciones de la agenda educativa subnacional han respondido a ciertos factores coyunturales que permitieron “ventanas de oportunidades” (Kingdom, 1984).

Bajo los primeros años de gestión, conducidos por Alejandro Finocchiaro, los diagnósticos estuvieron orientados a cuestionar el modelo Estado-céntrico del legado institucional de los gobiernos progresistas de los años precedentes (Bentancur, 2022), cuestionando la falta de eficiencia y eficacia de la gestión educativa tanto en el plano administrativo-burocrático como pedagógico. De esta manera, la agenda

estuvo orientada a elaborar los primeros diagnósticos sobre la “situación educativa” provincial, a reconstruir la información necesaria para la toma de decisiones, y a desarrollar medidas incipientes orientadas a la modernización del sistema educativo y los procedimientos administrativos, sin avanzar en una agenda disruptiva.

Posteriormente, el reñido triunfo de las elecciones de medio término propiciaron la llegada de Sánchez Zinny a la cartera educativa en 2017, lo cual se presentó como una ventana de oportunidades para profundizar y fortalecer la agenda política. En este sentido, la gestión educativa durante el período de Cambiemos, optó por llevar adelante una estrategia de cambios graduales y progresivos de forma incremental de acuerdo a las oportunidades a corto plazo que se iban presentando en el transcurso de las dos gestiones (Kingdom, 1894; Streeck y Thelen, 2005; Mahoney y Thelen, 2010).

Los objetivos que orientaron la agenda en esta etapa de gestión fueron continuar con la modernización del sistema a partir de la optimización de los procedimientos administrativos por medio de la profundización de la integración de las TIC y la digitalización de los procedimientos burocráticos. A su vez, se desarrollaron desde el nivel central medidas de acción para construir mayor cercanía con los receptores de las políticas, en especial las familias a partir de una política de proximidad (Hornes y Salerno, 2019; Salerno, 2019). Por último, los diagnósticos y las medidas de acción en este período expresaron la necesidad de profundizar la articulación entre el sector público y privado a partir de las áreas encargadas de gestionar políticas de educación-trabajo. Si bien, las políticas orientadas a la formación educativa para el mundo productivo siempre han sido objeto de diversos gobiernos, lo que presenta contrastes en las diferentes gestiones es la forma de pensar el nexo conector entre la formación educativa, la función de la escuela y su relación con los diversos sectores productivos y el mundo del trabajo. Durante este período, dicho nexo se interpreta bajo la articulación educación-mercado, donde la educación en contexto escolar es comprendida exclusivamente en términos subsidiarios como formadora de capital humano para el empleo a partir de las demandas de rentabilidad del mercado laboral. En esta dirección, el sector empresarial y el sujeto emprendedor, son concebidos desde los discursos de los funcionarios como el motor de innovación. A partir de estos diagnósticos, se llevó a delante un sistema de información para relevar las demandas laborales del sector empresarial bonaerense y en pos de ello, desarrollar reformas en la oferta de formación educativa adecuada a estos requisitos. En las recomendaciones resultantes del relevamiento, se identificaron algunos elementos que permiten observar cierta integración de elementos provenientes de la “gramática del management” (Luci, 2012; Boltanski y Chiapello; 1999) en torno a los paradigmas del “sujeto emprendedor” (Presta, 2021). Estos paradigmas se pueden observar en las propuestas a través de la integración de los valores y destrezas promovidos como “necesarios” para las “habilidades del futuro” que se presentan en consecuencia como elementos que las reformas de los sistemas educativos deben contemplar para

integrar y priorizar en la oferta de la formación educativa. Estas transformaciones se enmarcan dentro de las transformaciones globales y los discursos internacionales orientados a promover lógicas de “regulación postburocráticas” en los sistemas educativos latinoamericanos (Gorostiaga, 2020).

Sería interesante profundizar en un futuro, los resultados de la implementación de estas medidas y las consecuencias efectivas en materia de formación tanto en el área técnico-profesional, como en otros niveles y modalidades. A su vez, también se pretende abordar en base a los restantes hallazgos de la investigación doctoral, cómo esta gramática ha sido también un elemento de fuerte presencia en otros programas educativos desarrollados durante este período en las políticas de formación docente y en los nuevos formatos escolares propuestos para el nivel secundario con el objetivo de innovar y actualizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Notas

¹ Licenciada y profesora en Sociología por la Universidad Nacional de la Plata, diplomada en análisis de datos y políticas públicas por la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas-Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP)-Grupo de Estudio sobre Política y Administración de la Educación (GESPAE). Doctoranda en sociología en la Universidad Nacional de San Martín. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7395-3676> E-mail: jessica.mch@hotmail.com

² El Consejo Federal de educación es un organismo federal que reúne a todos los titulares de las carteras jurisdiccionales de todo el país con el objetivo de debatir sobre políticas educativas de forma articulada.

³ Refiere a la clasificación del empleo público en Argentina y modalidades de contratación.

⁴ Resolución 1728/2006 derogada por la resolución 778/16.

⁵ La plataforma ABC (www.abc.gob.ar), fue impulsada por la Dirección de tecnología educativa de la DGCyE en 2016. El objetivo fue elaborar una comunidad educativa digital que integrara a alumnos, docentes y directores bajo un “único dominio” (abc.gob.ar). Cada integrante accedía a un usuario, en el caso de los docentes creado por la RRHH de la DGCyE, y en el caso de alumnos por eran activados por sus docentes a través de una aplicación denominada “Mis alumnos” validados por RNAPER y ANSES con un docente como administrador. A su vez daba acceso a otros espacios (aulas virtuales, videoconferencia, Office, Moodle). La plataforma ha continuado en vigencia durante la pandemia por COVID en Argentina, y actualmente es utilizada por docentes para acceder a sus haberes, licencias y otras funciones (Revista El Arcón de Clío, 2021)

⁶ El Cronista, 5 de Junio 2024 “Buscan prohibir el uso del celular en las escuelas en 2024”; Página 12, 2024 “PBA: propone restringir el uso de celulares en escuelas primarias”; HCDN, 2024 “Ley prohibición uso de teléfonos celulares en establecimientos educativos de nivel primario”.

⁷ Si bien excede a este trabajo, es pertinente remarcar que los resultados de la investigación doctoral muestran cambios significativos en el reclutamiento del funcionariado a partir de la

llegada del segundo ministro y la integración de diversos cuadros con mayor presencia en el sector privado y mundo de las ONG.

⁸ Estos foros de consulta responden a diversos espacios y entramados donde participan diferentes organismos internacionales como el Banco Mundial, UNESCO, BID, OEI, aunque presentan matices y diferencias en cada caso (Gorostiaga, 2020).

⁹ La educación en la Provincia de Buenos Aires (2017-2019), Resumen Ejecutivo, Gabriel Sánchez Zinny, Dirección General de Cultura y Educación de la Pcia. de Bs. As. (Revisado por última vez 23/05/24).

¹⁰ “Vidal convoca a padres para no quedar atada a los gremios”, Santa Cruz, La Nación, 24 de julio de 2019.

¹¹ Las teorías del capital humano tienen su origen durante los años desarrollistas a partir de las teorías de Schultz (1961) y Becker (1962) que entendían a la educación como una inversión para el aumento del rendimiento productivo y económico (Ponzoni, 2013).

¹² El COPRET es un órgano asesor dependiente de la DGCyE y se encarga de regular las políticas (acuerdos, convenios, programas educativos) para establecer un vínculo con el sector productivo. De este organismo depende la Agencia de Acreditación de Competencias Laborales, encargada de asistir y reconocer las certificaciones en el ámbito de la educación técnico profesional.

¹³ Para ver en detalle SIDPLA-Perfiles Laborales, consejo Provincial de Educación y Trabajo, “Provincial de Buenos Aires. Claves para fortalecer el vínculo entre la Educación y el Trabajo”.

Referencias bibliográficas

Aguilar Villanueva, L. F. (1993). Estudio introductorio. En L. F. Aguilar Villanueva (Coord.), *Problemas públicos y agenda de gobierno. Colección de Antologías de Política Pública* (pp. 15-72). Tercera antología, México, Miguel Ángel Porrúa.

Alonso, L. E. (1998). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa, en Delgado y Gutierrez Fernández (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). ISBN 84-7738-226-3.

Álvarez, M. (2023). El Ministerio de Educación durante la gestión Cambiemos: un intento de revertir la decadencia argentina en materia educativa. En A. Casalis y C. Ferrari Mango (Comp.). *Transformaciones en la estructura del Estado en el gobierno de Cambiemos (2015-2019). Un análisis de las funciones, el modelo de gestión y las políticas públicas*, pp. 138-173, Universidad Nacional de La Matanza. <http://repositoriocyt.unlam.edu.ar/handle/123456789/1507>

Amar, H. M. (2019). Fragmentos de un discurso amoroso. La arquitectura discursiva de la política educativa de Cambiemos. *Revista Movimiento*, N° 10. pp. 25-30.

Annunziata, R. (2012). ¿Hacia un nuevo modelo de lazo representativo? La representación de proximidad en las campañas electorales de 2009 y 2011 en Argentina. En I. Cheresky y R. Annunziata (Comps.). *Sin programa, sin promesa. Liderazgos y procesos electorales en Argentina*. Prometeo.

Ant, D., Kasem, H., Santiago, L. y Stoppani, N. (2018). Secundaria del Futuro: Sujetos, sentidos, enunciados y supuestos de la política educativa macrista. *Anuario de investigaciones N°*

9, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, pp. 3-12.

Astarita, M. y De Piero, S. (2016). La identidad político-ideológica del gobierno de Macri: ¿una nueva derecha ha emergido en Argentina?. *Socio Debate Revista de Ciencias Sociales*, 2(4), 1-32.

Becerra, M. (2017) Entre la “agencia de evaluación” y la “gerencia de recursos humanos”. El perfil del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación durante la gestión de Esteban Bullrich (2015-2017), Informe de Investigación N° 4, UNSAM-IDAES, pp. 1-57.

Bentancur, N. (2022). Gobiernos progresistas y políticas educativas en el Cono Sur de América Latina (2003-2020). Continuidades, innovaciones y legados institucionales. *RELAPAE*, (17), 151-166.

Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*, Madrid: Akal.

Castellani, A. (2019). Informe de investigación N° 6: ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ONGs educativas? Las redes de influencia público-privadas en torno a la educación. Argentina (2015- 2018). Observatorio de las Elites. CITRA UMET-CONICET, pp.1-38.

Dirección General de cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión*. Disponible en: <https://abc2.abc.gob.ar/informe-gestion>

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires-COPRET (2019) *Demanda actual y potencial de perfiles laborales para fortalecer el vínculo entre la Educación y el Trabajo*. SIDPLA Perfiles laborales.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Comunicación (2019). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión*. Disponible en: https://abc2.abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_provincial_de_comunicacion.pdf

Dirección General de cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Subsecretaria de Recursos Humanos (2019). *La educación en la Provincia de Buenos Aires. Informe de gestión*. Disponible en: <https://abc2.abc.gob.ar/informe-gestion>

El Cronista (2024, 5 de junio) “Buscan prohibir el uso de celular en las escuelas en 2024” [Prensa]. Disponible en: <https://www.cronista.com/mexico/actualidad-mx/atencion-alumnos-buscan-prohibir-el-uso-del-celular-en-las-escuelas-en-2024-afectara-a-preescolar-primaria-y-secundaria/>

Estévez, M. F. (2019). Alineación y alienación: política educativa en Argentina en tiempos de restauración neoliberal. *Rumbos TS*, núm. 20, pp. 49-81.

Feldfeber, M., Puigrós A., Robertson S. y Duhalde, M. (2018). *La privatización educativa en Argentina*. Instituto de Investigaciones pedagógicas Marina Vilte. CABA: CTERA.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.

Gené, M. (2014). Sociología política de las elites. Apuntes sobre su abordaje a través de entrevistas. *Revista de Sociología e Política*. DOI 10.1590/1678-987314225207. Janeiro.

Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación de la Nación (2017), *Escuelas del Futuro*, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación de la Nación (2017), *Proyecto de Ley Plan Maestro Borrador*, Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf>

Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación de la Nación (2016), *Plan Estratégico Nacional (2016-2021) "Argentina enseña y aprende"* (Resolución CFE N° 285/16) Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Gobierno de Argentina (2006), Ley de Educación Nacional (N° 26.206), Ministerio de Educación de la Nación argentina.

Gobierno de Argentina (2005), Ley de Educación Técnico Profesional (N° 26.058), Ministerio de Educación de la Nación argentina.

Goenaga, H. (13 de febrero de 2021). ¿Qué es y qué necesidad impulsó la creación de ABC plataforma digital educativa de PBA?. Revista El Alarcón de Clio. Disponible: https://revista.elarcondelcio.com.ar/que-es-y-que-necesidad-impulso-la-creacion-de-abc-plataforma-digital-educativa-de-pba/?doing_wp_cron=1717373694.4979419708251953125000

Gorostiaga, J. (2020). ¿Hacia una regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018. *Educat em Revista*, Curitiba, v. 36, e69769, 1-18.

Hornes, M. y Salerno, A. (2019). Interpretaciones sobre la cercanía estatal en las áreas socio-asistenciales de dos municipios de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Sentidos, relaciones y prácticas de los funcionarios políticos, los burócratas de la calle y los sectores asistidos entre 2007 y 2015. *Estudios Sociales del Estado*, 5(10), 60-91.

Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*, Boston: Little, Brown.

Lauria, D. (2017). *La política educativa en la Provincia de Buenos Aires 2001-2005. De la crisis a la gobernabilidad*, UNIPE Editorial Universitaria, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Lechner, N. (2014). El debate sobre el Estado y el Mercado. *ESTUDIOS-Universidad Nacional de Córdoba*, 31, 237-248.

Leipold, S., y Winkel, G. (2016). Discursive Agency: (Re-) Conceptualizing Actors and Practices in the Analysis of Discursive Policymaking. *The Policy Studies Journal*, 1-25.

Luci, F. (2012) El management como gramática: la producción de los dirigentes de empresas. *Revista Ciencias Sociales* 135-136, 171-183.

Mahoney, James y Thelen, Kathleen (2010), *Explaining institutional change: Ambiguity, agency, and power*. Cambridge, Cambridge University Press.

Martínez, D. y Morabes, P. (2022). La comunicación de políticas educativas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), provincia de Buenos Aires, Argentina. Significaciones, desplazamientos y articulaciones hegemónicas (2018-2019). *Comunicación*, 46., 8-30.

Migliavacca, A., Remolgo, M. y Vilariño, G. (2019). Precarización de la educación pública y resistencia colectiva en la Argentina gobernada por Cambiemos: Los desafíos de un nuevo ciclo neoconservador. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 61-92.

Miño Chiappino, J. (2022) Gobernar la educación en Buenos Aires durante el período de Cambiemos: organización, actores y prácticas institucionales en la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. XI Jornadas de Sociología de la UNLP. Sociologías de

las emergencias en un mundo incierto. Ensenada, 5-7 diciembre 2022.

Miño Chiappino, J. (2024). De la oferta a la demanda: el lugar de las familias en la construcción de nuevas alianzas territoriales bajo el gobierno educativo de Cambiemos en la Provincia de Buenos Aires (2015-2019). *Praxis Educativa*, 28(3), 1–19.

Morresi, S. (2015). Acá somos todos democráticos. El PRO y las relaciones entre la derecha y la democracia en Argentina. En G. Vommaro y S. Morresi (organizadores), “*Hagamos equipo*”. *PRO y la construcción de la nueva derecha en Argentina* (163-202). UNGS.

Muzzopappa, M. E. y Villalta, C. (2011). Los documentos como campo. Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(1), 13-42.

Nobile, M. (2017). Sobre la ‘educación emocional’ : subjetividad y psicologización en la modernidad tardía. *Digithum* (20), 22-33. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13645/pr.13645.pdf

Página 12 (2024) “PBA: proponen restringir el uso de celulares en las escuelas primarias” [Prensa]. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/722947-pba-proponen-restringir-el-uso-de-celulares-en-escuelas-prim>

Ponzoni, M. E. (2013). La Teoría del Capital Humano en la década del 90: ¿influencias en el progreso socio-educativo argentino?. *Pedagógicos*, Vol. 6, pp. 17-28.

Raschia, J. y Wischnevsky, J. (2019). Algunas reflexiones sobre la política de secundaria en la gestión de Cambiemos. *Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación* (OPPPE)- FFyL, UBA.

Poder legislativo de Argentina (2024) Proyecto de ley “Prohibición de uso de teléfonos celulares en establecimientos educativos de nivel primario, Honorable Cámara de Diputados de la Nación-Argentina. Disponible: <https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2024/PDF2024/TP2024/2721-D-2024.pdf>

Presta, S. r. (2021). Neoliberalismo y construcción del sujeto emprendedor. Consideraciones sobre “el futuro del trabajo. *Argumentos. Revista de Crítica social*, 23, 1-32.

Quilabert, E., Moschetti, M., y Verger, A. (2023). Del discurso pedagógico a la política: la irrupción de la innovación educativa en la agenda pública. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(2), 57-79.

Rodríguez, L. R. y Vior, S. (2020). Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto política de la alianza Cambiemos: notas críticas sobre una agenda de investigación. *Educar em Revista*, 36, 1-19.

Santa Cruz, D. (2019, 24 julio), “Vidal convoca a padres para no quedar atada a los gremios”, *La Nación*, sección Política, en: <https://www.lanacion.com.ar/politica/vidal-convoca-a-padres-para-no-quedar-atada-a-los-gremios-docentes-nid2270570/> (Consulta: 2/10/23)

Salerno, A. (2019). La cara social de la nueva derecha argentina: perfiles políticos y atributos de gestión socio-asistencial del PRO y Cambiemos en la Nación, la provincia de Buenos Aires y la ciudad de Buenos Aires [Tesis para el Doctorado en Sociología-IDAES, Universidad Nacional de San Martín], CABA. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/1640>

Sandoval Vásquez, J. F., & Hernández Castro, G. (2018). Crítica a la teoría del capital huma-

- no, educación y desarrollo socioeconómico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 137-160.
- Streeck, W., y Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional change in advanced political economies. En Streek Wolfgang y Thelen Kathleen (Eds.), *Beyond continuity*, Oxford, Oxford University Press.
- Sorondo, J. (2019) Educación emocional: nuevas formas de naturalización del discurso neoliberal en las políticas y prácticas educativas. Congreso Internacional de Ciencias Humanas. - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, 2019.
- Suasnábar, C., Orellano, V., Iglesias, A., Miño Chiappino, J., Vuksinic, N. y Koc Muñoz, S. (2017). La gestión educativa de la Alianza Cambiemos en la provincia de Buenos Aires: una exploración de las trayectorias profesionales, identidades políticas y la agenda de política. Ponencia presentada en "9° Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP), Montevideo, 26 al 28 de julio de 2017.

Didáctica, subjetividades y escolarización: experiencias narrativas en las prácticas pedagógicas en la Universidad Federal de Paraíba (UFPB)

Didactics, Subjectivities and Schooling: Narrative Experiences In Pedagogical Practices at the Federal University Of Paraíba (UFPB)

Robson Guedes da Silva¹

Resumen

Este artículo investiga las narrativas de estudiantes de grado de la Universidad Federal de Paraíba (UFPB) sobre sus experiencias escolares. El objetivo es problematizar los afectos de estos estudiantes en relación con las experiencias de enseñanza y aprendizaje que han tenido a lo largo de su trayectoria escolar, así como las reverberaciones en su formación docente. Las narrativas de los estudiantes muestran la influencia de factores socioeconómicos, culturales y políticos en la construcción de sus identidades como futuros profesores. Además, demuestran la importancia de una provocación crítica sobre las prácticas pedagógicas y la formación inicial/continua del profesorado para la constitución de otros devenires y experimentaciones educativas.

Palabras clave: formación de profesores; didáctica; escolarización; narrativas

Abstract

This article investigates the narratives of undergraduate students at the Federal University of Paraíba (UFPB) about their schooling experiences. It aims to problematize the affections of these students in relation to the teaching and learning experiences they have had throughout their school careers, as well as the reverberations in their teacher training. The students' narratives show the influence of socio-economic, cultural and political factors on the construction of their identities as future teachers. In addition, they demonstrate the importance of a critical provocation about pedagogical practices and initial/continuing teacher training for the constitution of other educational becomings and experimentations.

Keywords: Teacher Training; Didactics; Schooling; Narratives

Fecha de recepción: 2024-06-26
Fecha de evaluación: 2024-07-04
Fecha de evaluación: 2024-07-29
Fecha de aceptación: 2024-08-27

1. Introducción

Comprendiendo los efectos de las experiencias de escolarización en la producción de las subjetividades de los docentes, este trabajo abarcó la siguiente pregunta de investigación: ¿qué memorias y sentidos compartidos en las experiencias formativas durante la escolarización pueden ser concebidos como instrumentos significativos de producción de pensamiento sobre la identidad docente y sus reverberaciones didácticas?

A partir de esta pregunta, nos propusimos como objetivo general indagar, a través de narrativas de estudiantes de pregrado, las posibilidades y desafíos constituidos por la experimentación de la escolarización en la relación alumno-docente. Apuntando igualmente a reflexionar sobre los límites y potencialidades movilizados en las narrativas de estudiantes de pregrado sobre su trayectoria formativa escolar, así como a analizar los saberes y desafíos emergentes en las narrativas y sus implicaciones en la formación y construcción de la identidad docente.

La investigación se nutrió en su repertorio teórico y metodológico de los encuentros narrativos, una hazaña investigativa que vincula las prácticas pedagógicas del componente curricular de la didáctica - ofrecido por el Departamento de Metodología de la Educación, en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME-CE/UFPB) - y los procesos creativos narrativos como provocación crítica sobre la constitución de la identidad docente. Aquí, la presencia de Walter Benjamin (2012), Giorgio Agamben (2018), Cecília Galvão (2000) y Santuza Silva y Karina Pádua (2010) posibilitó la construcción de una caja de herramientas metodológicas que corroboró pensar las memorias y el compartir sentidos en experiencias formativas durante la escolaridad como instrumentos significativos de producción de pensamiento sobre la identidad docente y sus reverberaciones curriculares. La mirada analítica estuvo fuertemente inserta en la filosofía de la diferencia, de las afectaciones poscríticas en educación y de cierto efecto queer en educación, produciendo otras formas de crear problematizaciones en el campo de la educación.

2. La institución escolar y la producción de subjetividades

La institución escolar, como proyecto civilizatorio con el propósito de aglutinar la producción de subjetividades, lejos de ser algo natural, fue inventada para responder a las exigencias específicas del proyecto moderno que la produjo, la puso en funcionamiento y la naturalizó. Como afirma Paula Sibilia (2012, p. 16), “el régimen escolar se inventó hace tiempo en una cultura bien definida”, es decir, “en una confluencia espacio-temporal concreta e identificable, diríamos incluso que demasiado reciente como para haber arraigado hasta hacerse incuestionable” (2012, p. 16). Aunque en nuestra contemporaneidad ha asumido un efecto natural, presentándose como una institución perenne a lo largo de la historia, podemos afirmar, sin dudarlo, que la es-

cuela es una tecnología de la era (Sibilia, 2012), es decir, “aunque hoy parezca algo tan ‘natural’, algo cuya inexistencia sería inimaginable, lo cierto es que esta institución no ha existido siempre en el orden de una improbable eternidad” (Sibilia, 2012, p. 16).

La acción de la escuela moderna, fuertemente influenciada por el humanismo, pensará, a través de la disciplina, en la pedagogía y su proceso civilizador como un instrumento para convertir la animalidad en humanidad. En estos términos, la institución escolar debe, en su funcionamiento, “humanizar al animal de nuestra especie, disciplinándolo para modernizarlo y, de esta manera, iniciar la evolución capaz de convertirlo en un buen ciudadano” (Sibilia, 2012, p. 18).

La escuela abarca, pues, un doble sentido, enseñando un lenguaje a sujetos infantiles que no comprenden “ese” lenguaje, así como prepararlos para vivir disciplinadamente, salvaguardando sus cuerpos de los movimientos salvajes propios de la comprensión de la infancia. La institución escolar durante mucho tiempo se presentó en su relación estrictamente técnica e instrumental con las formas de construcción del conocimiento, privando de otros saberes tanto a los alumnos como a los propios profesores (Souza, 2004).

Las prácticas pedagógicas movilizadas en la institución escolar funcionan articulando ‘visibilidades y dizibilidades’, mediando y transformando los modos en que los sujetos que habitan la educación comprenden a los otros, al mundo y a sus superficies corporales. Desde este punto de vista, el currículo y las prácticas pedagógicas van a mediar y constituir la relación del individuo consigo mismo, estableciendo, regulando o modificando la experiencia que tiene de sí mismo, sirviendo así de aparato de subjetivación en el que se fabrican sujetos. Es pertinente destacar aquí con Gilles Deleuze que nuestra comprensión sobre el sujeto es que

el sujeto se define por y como un movimiento, un movimiento de desarrollo de sí mismo. Lo que se desarrolla está sujeto. Ahí reside el único contenido que puede darse a la idea de subjetividad: la mediación, la trascendencia. Sin embargo, cabe señalar que el movimiento de desarrollarse a sí mismo o de convertirse en otro es doble: el sujeto va más allá de sí mismo, el sujeto se refleja a sí mismo. (Deleuze, 2012, p. 76)

Foucault (2003) elucida que la ontología del sujeto no es más que la experiencia del yo, también llamada por él subjetivación. En este sentido, cabe destacar con Jorge Larrosa, la experiencia de sí como resultado en un dispositivo pedagógico de la intersección “de tecnologías ópticas de autorreflexión, formas discursivas (básicamente narrativas) de autoexpresión, mecanismos legales de autoevaluación y acciones prácticas de autocontrol y autotransformación” (2000, p. 38).

Es a partir del significado de la formación del sujeto moderno a través de la institución escolar que algunas producciones teóricas funcionarán, en este sentido, como fundamentos de lo que surgirá en el campo de la educación como formación humana, reverberación del cogito cartesiano. El discurso de la formación humana gana terreno en gran medida en el campo pedagógico, sofisticándose en diversas vertientes teóricas. “La educación moderna se fundamentó así en una verdad particular sobre la naturaleza y el destino del ser humano” (Biesta, 2017, p. 19), versada por el proyecto pedagógico y humanizador de la escuela, imbuida de socialización. Gert Biesta incluso señala que:

Muchas prácticas educativas se configuran como prácticas de socialización. Se ocupan de la inserción de los recién llegados en un orden sociopolítico y cultural existente. Esto tiene su importancia, porque dota a los recién llegados de las herramientas culturales necesarias para participar en un determinado modo de vida y, al mismo tiempo, garantiza la continuidad cultural y social. Pero no podemos ser demasiado ingenuos al respecto, porque estos procesos también contribuyen a la reproducción de las desigualdades existentes, de forma no intencionada o, en aquellos casos en los que la educación se utiliza para preservar determinadas prácticas y tradiciones, también de forma voluntaria. (2017, p. 16)

En esta línea, el lugar de la escuela y sus respectivas prácticas didácticas fueron fuertemente tensionados, con la intención de pensar formas en que los saberes que hoy consideramos indispensables para nuestra vida social pudieran ser visibilizados y enseñados sin la marca de la disciplinarización, ni siquiera por la mirada didáctica de ciertas prácticas escolares. Precisamente porque, como señalan Inés Dussel y Marcelo Caruso:

el aula, tal como la conocemos y también las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que tiene lugar la conducción. En primer lugar, importa que el niño se comporte, ya sea permaneciendo quieto en su asiento o dirigiendo su propio pensamiento durante el aprendizaje. En segundo lugar, que se conduce mediante y a partir de modelos, pautas y normas definidas por el conductor de estas pulsiones: el maestro, y, por encima de él, el Estado. En los postulados de la pedagogía con respecto al aula, especialmente con respecto al método, se puede observar cómo se produce una cierta “gubernamentalidad”, un estado que nos permite ser gobernados. (2003, p. 46)

En el Brasil contemporáneo, el campo de la educación denota como reverberación de esas producciones teóricas y políticas, algunas conquistas, “como la expansión de la atención a casi todos los niños y jóvenes en edad escolar, al mismo tiempo que muestra enormes problemas, como la negación de ese derecho público, especialmente para los pobres” (Pimenta et al., 2020, p. 4). El reto que emerge para la formación docente, desde esta perspectiva, radica en qué pensar y hacer, la “formación docente implica considerar las condiciones situacionales y tomar conciencia de los propósitos de esta formación, considerar los porqués, el para qué y el quién para esta formación se realiza, asumiendo compromisos éticos y sociales” (Gatti, 2017, p. 722).

Sobre todo cuando las prácticas neoliberales proliferan en los discursos pedagógicos y en los procesos didácticos, en las jergas del emprendimiento y la competitividad, pretendiendo destruir la escuela y con ella el campo de la educación. Sumado a la creciente precarización del trabajo y las condiciones de los docentes en nuestro país, los maestros sufren ataques de diversos mecanismos institucionales de mercado y evaluación electoral, además de que recientemente, se les insta a la persecución bajo la acusación de adoctrinamiento ideológico, a través de proyectos como “Escuela sin Partido”.

Algunos teóricos, como Jan Masschelein y Maarten Simons (2014), pretenden reflexionar en torno a una defensa de la escuela como espacio común, en el que la interacción que el espacio público engendra, permite una interdependencia en la que el conocimiento produce reverberaciones. Defendiendo así la escuela, no en sus aspectos disciplinarizantes o didácticos, sino en las posibilidades y cruces que la institución escolar sigue reuniendo en los encuentros que moviliza.

Por lo tanto, cuestionar las prácticas de la formación inicial docente nos lleva a establecer consideraciones sobre cómo llegamos a ser estos docentes que estamos siendo, y más que eso, nos permite transitar en nuestras experimentaciones educativas durante el transcurso de la escolaridad. Tal gesto coaduna todo un conjunto difuso de saberes y dilemas aglutinados con la institución escolar: nuevas corporalidades escolarizadas, violencias efectuadas en/por su espacio, además de múltiples acciones disruptivas que denuncian la propia institución escolar, articulando un devenir escuela.

3. Narrativas en/y educación

Nos lanzamos, como procedimiento metodológico, a utilizar narrativas porque entendemos que posibilitan nuevas formas de entender al sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo. Desplazándolos para constituir un relato sobre sus historias, teniendo como reverberación de la experiencia de narrar sobre sí mismos, la producción de significados sobre su forma de habitar el mundo, sobre sus recuerdos y afectos

que conlleva. En este sentido, la narración, como señala Walter Benjamin, no está interesada en transmitir lo:

‘puro en sí mismo’ de la cosa narrada como una información o un informe, sumerge la cosa en la vida del narrador para luego retirarla de él. Así, la huella del narrador se expresa en la narración, como la mano del alfarero en la arcilla del jarrón. (Benjamin, 1987, p. 205)

Contando historias las preservamos del olvido, nos constituimos en narradores, produciendo, en la mirada de/con el otro y en las articulaciones que tal afecto engendra, nuevas historias, nuevas memorias. Y la memoria es concebida por Benjamin, en este sentido, como un “tejido hecho a partir del presente, es el presente el que nos empuja hacia el pasado” (Benjamin, 1987, p. 189), en un “viaje ineludible, un viaje necesario, un viaje fundamental, para que podamos hacer surgir los encadenamientos de nuestra historia, de nuestra vida, o de la vida del otro” (Benjamin, 1987, p. 189). La narración se presenta como una posibilidad de desplazamiento (Agamben, 2018), ya que favorece “la capacidad del oyente de asimilar la experiencia narrada a sus propias vivencias, permitiendo imprimir sus propias marcas en el relato” (Silva & Pádua, 2010, p. 106).

Creemos que hacer investigación en ciencias humanas, específicamente en educación, exige del investigador un compromiso no solo con los recursos metodológicos que utilizará y el marco teórico, sino con el carácter social, político y subjetivo del trabajo. Como la investigación trata de nuestro posicionamiento ante el mundo, también es capaz de revelar de qué lado está políticamente el investigador.

El enfoque cualitativo en la investigación pretende desmarcarse de los instrumentos metodológicos más rígidos de los campos de las ciencias exactas y naturales, que siempre han abrazado los procedimientos más cuantitativos y estandarizados para aplicar sus teorías y problemas de investigación. Lejos de encajar únicamente en las posibilidades de cuantificación y estandarización, la investigación cualitativa puede “pensarse como un acto subjetivo de construcción” (Gunther, 2006, p. 202).

Lo que se presenta como una clara distinción entre los enfoques cualitativos y cuantitativos es, por ejemplo, el valor que se concede a las experiencias personales que poseen los sujetos de la investigación. Afectos, valores, creencias son vistos por el enfoque cualitativo como elementos importantes de discusión y análisis en el proceso de producción académica. Por el contrario, en la investigación cuantitativa, los valores, las experiencias y los afectos personales no se consideran fuentes de influencia en el proceso de producción del conocimiento científico (Gunther, 2006). Por lo tanto, los métodos más tradicionales no siempre son capaces de captar las

sutilezas que puede aportar una investigación con un enfoque cualitativo, especialmente cuando la investigación opta por trabajar con la memoria y el informe oral.

La investigación con narrativas, en este sentido, viene surgiendo con significativa importancia dentro del campo de las Ciencias Sociales y de la Educación (Galvão, 2005), pues, a través de las narrativas es posible hacer un recorrido en nuestros recuerdos y “alimentándose de la memoria y cruzando pasado y presente el narrador elabora sus vivencias, seleccionando los acontecimientos más significativos para construir su trama y cautivar al oyente” (Silva & Pádua, 2010, p. 106). Esto se debe a que “en los últimos años, se observa un creciente interés por nuevas formas de entrevista, capaces de ofrecer mayor libertad a los sujetos entrevistados para expresarse en relación con los temas que se les plantean” (Silva & Pádua, 2010, p. 105). En este sentido, nuestra intención es buscar una forma discursiva que nos permita obtener el mayor número posible de elementos, sin interferir, inducir o dirigir las narraciones.

Suscitando en los oyentes varias posibilidades de ser afectados, las narraciones presentan como especificidad el movimiento de tocar a quien escucha, permitiendo al oyente asimilar las experiencias expresadas según las suyas, abriendo a diferentes posibilidades de reflexión e interpretación. En este sentido, la interpretación no se evidencia como el gesto, en el sentido lógico, de analizar desde fuera, como un observador neutral, sino una interpretación que implica la “experiencia del investigador y del entrevistado en el momento de la entrevista, así como sus vivencias previas, trascendiendo así el papel tradicional asignado a cada uno de ellos” (Muylaert, 2014, p. 194).

En el momento de la narración, pasado, futuro y presente se articulan, proyectando posibilidades de resignificación de lo vivido. Se establecen nuevas condiciones de enunciación sobre uno mismo y el mundo. Al recordar y narrar, no solo el entrevistado se ve afectado, sino que el investigador también se mueve en la interacción con las narraciones que surgen durante la entrevista.

En este sentido, presentándose de manera pertinente como instrumento de investigación, la narración muestra que los sujetos, al narrar sobre sí mismos, indican cómo

Las narraciones tienen este aspecto de sabiduría práctica, porque en el proceso de recordar las experiencias vividas, el narrador valora lo más importante para transmitirlo a los demás como enseñanzas. En la medida en que evocan el pasado para hacerlo transmisible, reteniendo lo que fue más significativo para comprender el presente, siempre desde una perspectiva interna y subjetiva, las narrativas dejan abierto el sentido, en un proceso nunca definitivo. (Silva & Pádua, 2010, p. 106)

De esta forma, abrazamos como eslabón metodológico, junto a 14 estudiantes de diferentes cursos de graduación, la construcción de un encuentro narrativo como expresión creativa del aula, efecto de la movilización de los debates tejidos en el componente curricular de la didáctica.

4. Entre escrituras y narraciones: reverberaciones didácticas de la escolarización en la formación del profesorado

Los procesos educativos se vieron cada vez más afectados por la pandemia, que repercutió en las prácticas en el ámbito de la educación, aglutinando diversos retos que se presentaron a las instituciones educativas en sus distintos niveles. Con el regreso de las actividades en el aula, se hicieron evidentes nuevos contornos formativos, ahora alimentados por una robustez de los efectos pedagógicos constituidos en reacción al escenario pandémico.

La enseñanza universitaria, construida y expresada de forma intencional, sistematizada y pedagógica, como práctica social, política, histórica y cultural para el desarrollo humano, necesita ser constantemente reinventada, repensada y renovada. Por lo tanto, no podemos percibir la educación desconectada del contexto social, sino que debemos entenderla como una práctica educativa históricamente situada en diferentes contextos. Es en esta perspectiva que Selma Garrido Pimenta (2019, p. 29) considera que “la enseñanza, objeto de la Didáctica, es el proceso de organizar y posibilitar la actividad de aprendizaje en contextos específicos para tal fin”.

Las prácticas didáctico-pedagógicas, intuitas como herramientas conductoras y subyacentes al trabajo docente de las diversas asignaturas curriculares, deben, como actitud crítica, con foco en la enseñanza-aprendizaje, intentar comprender y problematizar su funcionamiento, su articulación con lo social y, sobre todo, las implicaciones que la vida cotidiana impone a su materialidad en el ámbito escolar. Es importante señalar que ciertos conjuntos de conocimientos sobre la enseñanza, amalgamados en componentes curriculares en los cursos de formación docente como la didáctica, las prácticas de enseñanza, las pasantías supervisadas, etc., se han convertido, como afirma Pimenta:

una posibilidad de contribuir para que la enseñanza, núcleo central del trabajo docente, redunde en los aprendizajes necesarios para la formación de sujetos, en relación, equipados para insertarse críticamente en la sociedad, con miras a transformar las condiciones que generan deshumanización. (Pimenta, 2019, p. 34)

De esta forma, reunimos en las prácticas de enseñanza para estudiantes de pregrado de la UFPB, en el componente curricular de didáctica, narrativas sobre las experiencias de estos estudiantes acerca de la escolarización: sus memorias, sus sentimientos, sus desafíos, sus marcas, etc. A través de la puesta en común colectiva de las narrativas, provocamos un debate sobre cómo estas experiencias movilizaron afectaciones en decisiones, expectativas, miedos y deseos en torno a la identidad docente y profesional de los estudiantes universitarios.

Si los problemas del proceso de enseñanza versan sobre las preguntas ‘¿cómo hacerlo? ¿Por qué hacerlo?’, ya estaban presentes en las articulaciones teórico-analíticas del campo didáctico, y con la pandemia surgieron nuevas preguntas, trayendo importantes provocaciones para ser debatidas. Aquí, como gesto crítico de producción de conocimiento en educación, movilizamos como posibilidad creativa la composición de gestos narrativos que hacen resonar las experiencias de estudiantes de pregrado con sus procesos de escolarización, pretendiendo tensar, a través de ellos, algunos destellos de pensamiento sobre la identidad docente.

4.1 Altibajos, sentimientos y sentidos

En una clase con 14 alumnos de diferentes titulaciones, con el fin de trazar posibilidades formativas para la enseñanza, organizamos un encuentro narrativo como expresión creativa del aula, resultado de la movilización de los debates abordados en el componente curricular de la didáctica. Seleccionamos cuatro narrativas con el objetivo de analizarlas desde una cierta perspectiva analítica.

Mi proceso de escolarización tuvo altibajos. Entré en la escuela de alfabetización a los siete años y tenía mucha vergüenza de todo, pero recuerdo con cariño a mi primera profesora, “doña Terezinha”. Fue una época en todas las fases, con mucho rigor, muchas normas, mucho respeto. Recuerdo los primeros años, mucho estudio y exigencias en la escuela y por parte de mi padre, pero que hoy agradezco haberme convertido en una persona centrada. (Narrativa 1)

Un recuerdo notable de mi época escolar era cuando teníamos que leer en voz alta en clase y, cada vez que alguien cometía un error, los alumnos sonreían con desdén y el profesor no interfería. Con el paso del tiempo me puse muy nerviosa al hablar en público, lo que acabó repercutiendo en mi aprendizaje. Tardé muchos años en mejorar y aún hoy tengo ansiedad social al hablar en público. Esta fue una experiencia que me mostró qué tipo de profesor no quiero ser, porque con una mediación adecuada, esto no habría

sucedido. (Narrativa 2)

En la primera y segunda narración, observamos la proliferación de valores y sentimientos difusos que se destacan en la constitución del relato. El miedo, el afecto y el respeto no solo constituyen las escenas narrativas, sino que también amalgaman efectos productivos en el escenario en cuestión. Esta mezcla de sentimientos y valores produce otras sensaciones y posturas, como la gratitud y el enfoque en torno a las metas personales y profesionales. Según Souza (2004, p. 410), tal acción narrativa “parte de la experiencia del yo, de preguntas sobre los significados de sus experiencias y aprendizajes, de sus trayectorias personales y de sus incursiones por las instituciones, en este caso, específicamente la escuela”.

Marcado por altibajos, el primer relato considera una escolaridad articulada por una multitud de afectos y valores, percepciones de sí mismo y del mundo. La segunda se suma al escenario narrativo al visibilizar el miedo y la vergüenza como sentimientos presentes en la escolarización, mientras esboza una mirada crítica del presente sobre la enseñanza y sus intervenciones frente a las acciones violentas. Son tramas que “pellizcan en la memoria el hilo de su infancia y tejen la escritura de sus características personales y profesionales, con los ojos vueltos hacia las exigencias del presente” (Saveli, 2006, p. 98).

La presencia de “Doña Terezinha” en la primera narración denota la importancia de algunos profesores en las experiencias de escolarización. Se la destaca en los recuerdos escolares a través del prisma del afecto. En la segunda narrativa, el miedo aparece como ausencia de presencia pedagógica, porque, como señala Pedro Morales

el buen profesor sabe dar seguridad, es cercano y familiar, es sensible a las necesidades de los alumnos, da ayuda extra, no discrimina, ayuda a los que van peor, es humilde y reconoce sus propios errores... los buenos profesores están bien preparados, son educados y respetuosos, están muy motivados y dedicados a su profesión, se preocupan de verdad por sus alumnos, les estimulan y enseñan a estudiar, atienden a necesidades particulares, utilizan el refuerzo positivo (saben elogiar, destacar los éxitos...), aprovechan los intereses y capacidades particulares de los alumnos, buscan objetivos a largo plazo para sus alumnos. (Morales, 2006, p. 33)

Quizás la marcada precisión de los desafíos de nuestro tiempo actual nos provoca choques en torno a la multidimensionalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Candau, 1984; 2006), cuando consideramos que incluso la educación como campo de conocimiento se presenta como un espacio abierto a afectos y afectaciones.

Toda una pedagogía, como campo de conocimiento de la educación (Silva, 2020), es desplazada por las perspectivas que atraviesan nuestro presente. Y la profesión docente, como afirma Francisco Imbernón:

ya no es la transmisión de conocimientos académicos ni la transformación de los conocimientos comunes del alumno en conocimientos académicos. La profesión desempeña otras funciones: motivación, lucha contra la exclusión social, participación, animación de grupos, relaciones con las estructuras sociales, con la comunidad... Y, por supuesto, requiere una nueva formación: inicial y continua. (Imbernón, 2014, p. 14)

Siendo, por lo tanto, indispensable para los formadores de profesores y estudiantes de cursos de pregrado, un espacio de escucha y de intercambio de conocimientos, ya que expresa y subsidia el análisis de las cuestiones sobre la enseñanza y la escolarización, lo que implica la “creación de un nuevo entorno para la formación profesional docente” (Nóvoa, 2019, p. 06). Por lo tanto, es a través de un proceso de acción-reflexión y reflexión-acción (Franco, 2013) que se constituirá, adquiriendo otras configuraciones y proponiendo nuevas perspectivas para pensar la educación hoy.

4.2 Trabajo, escolarización y neoliberalismo

El periodo de terminación de mis estudios de primaria y bachillerato, fue apresurado y difícil. Necesité migrar al turno nocturno, en modalidad EJA, para poder terminar mis estudios, ya que trabajaba durante el día. Fui consciente de tantas cosas y oportunidades que perdí, en el desarrollo de mi aprendizaje, la forma en que miraba a mis amigas en una universidad y a mí aún en la secundaria, pero también me siento feliz por no haberme dado por vencida, por creer en mi potencial, mirar atrás y ver a esa niña de 12 años que necesitaba empezar a trabajar, y mirar hoy y ver todo lo que construí y estoy logrando, me hace darme cuenta. (Narrativa 3, énfasis nuestro)

En la tercera narrativa, podemos observar los impactos del neoliberalismo en la escolarización, cuando el trabajo cada vez más precarizado aglutina, como efecto, la imposibilidad de los estudiantes de trazar sus trayectorias escolares, de soñar proyectos y sueños, de vivir una vida posible de ser vivida. Tal racionalidad neoliberal viene tomando espacio en el campo de la educación, propiciando prácticas de desvalorización de la enseñanza y de evasión de los espacios educativos, a través de una marcada mercantilización de la educación. La visión neoliberal de la

educación muestra cómo cada vez más “hay indicios de que los sistemas educativos mercantilizados se están reestructurando para hacer converger a los jóvenes en el sistema laboral flexible, basado en una élite privilegiada, una pequeña clase trabajadora técnica y un creciente precariado” (Standing, 2014, p. 116).

Las prácticas neoliberales han estado operando en la educación para transformar los sistemas escolares, convirtiéndolos en “una parte consistente de la sociedad de mercado, empujando la educación hacia la formación de ‘capital humano’ y la preparación para el trabajo” (Standing, 2014, p. 110). Los efectos que podemos observar notablemente en la educación superior, por ejemplo, son la gran oferta de cursos de pregrado y posgrado cada vez más orientados en un proceso formativo que valora conceptos neoliberales como la meritocracia, la competitividad, el capital humano y el emprendedurismo, en detrimento de una formación académica preocupada por el desempeño profesional y su relación ético-política con lo social.

Todas las estrategias del neoliberalismo apuntan a producir formas cada vez más sofisticadas de precarización. Esta nueva razón del mundo (Dardot & Laval, 2016) articula la proliferación de prácticas y procesos de subjetivación, teniendo como efecto de su fabricación la transformación de “sujetos de derechos en individuos - microempresas - emprendedores” (Gadelha, 2009, p. 144). Las prácticas pedagógicas bajo la perspectiva neoliberal se articulan a través de las competencias, incluso porque:

En la medida en que se relaciona con el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades, también se ocupa del establecimiento, demarcación, medición y comparación de aquellos componentes del capital humano que tienen o no valor en y para el mercado, es decir, de aquellos componentes del capital humano que merecerían o no inversión por parte de los individuos. (Gadelha, 2009, p. 183)

Cabe destacar, en este sentido, la importancia de pensar cómo dentro de “una perspectiva neoliberalista, la educación es tomada, como un campo minado de negocios, como una prestación de servicios, que necesita establecer criterios que produzcan políticas de exclusión” (Silva et al., 2020, p. 127). Tales políticas son, por lo tanto, cada vez más fomentadas por diversas instituciones bajo la jerga del progreso y la innovación.

4.3 Escolarización, violencia y diferencia

En el “ensino médio” (bachillerato), por ser mujer y LGBT, no tenía la libertad de posicionarme políticamente en ciertos temas, siempre me acosaban por defender cosas como las cuotas raciales, el feminismo y las personas

LGBT. Sufrí acoso escolar durante todo el instituto, los profesores eran omisivos/conciviles. En el tercer año de bachillerato sufrí acoso sexual por parte del profesorado. No tuve el apoyo ni el valor para denunciar la situación, en esas circunstancias me sentí desmotivada para cursar estudios superiores, aunque siempre había sido un sueño. A los 17 años entré en la UFPB, no tenía esperanzas en la educación. Me sorprendí a mí misma, siendo diferente desde la escuela. Logré posicionarme políticamente, sin tener miedo a las represalias y asumiendo el papel de mujer LGBT y de cuota. Busco ser la profesional que no eran para mí y la universidad me ha dado esta oportunidad. (Narrativa 4, nuestro énfasis)

En la cuarta narrativa, el reportaje muestra una denuncia contra diversas formas de violencia como marcada experimentación de la escolarización. Bullying, LGBT-fobia y acoso sexual como parte de la relación escolar, aglutinados en la escena en pantalla, la desmotivación como efecto productivo de la cotidianidad pedagógica, fabricando y consolidando la violencia como fuerza de acción acentuada sobre cuerpos no císticos, cuerpos precarios (Butler, 2019).

La violencia funciona como engranaje constitutivo, materializando a través de su acción un posicionamiento discursivo que se hace efectivo por la fuerza. Su vehemencia radica en la acción arbitraria de efectuar sobre el otro una fuerza desmedida que lo perjudica de diversas maneras. La violencia en tiempos neoliberales es tanto la denuncia del fracaso del modelo neoliberal, en su meritocracia y empresariado, de gobernar a la población, como uno de sus instrumentos productores, fabricando formas de vida violentas y violentadas. La violencia, en este sentido, “se renueva ante la aparente inagotabilidad de su objeto. La desrealización del ‘otro’ hace que no esté ni vivo ni muerto, sino infinitamente espectral” (Butler, 2019, p. 54).

Esta desrealización puede entenderse mediante el argumento, a nivel discursivo, de no encajar en/con los términos de encuadre dominantes de lo humano, es decir:

si ciertas vidas no son consideradas vidas, no pueden ser humanizadas... y que su deshumanización ocurre primero en este nivel, y que este nivel entonces da lugar a la violencia física que, en cierto sentido, transmite el mensaje de deshumanización que ya está en funcionamiento en la cultura. (Butler, 2019, p. 54)

Poseyendo una relación discursiva compleja, la deshumanización emerge en los límites discursivos, su práctica excluyente, o en otras palabras, su violencia es efectiva en los límites de la vida discursiva. También hay que señalar que esta

“violencia contra aquellos que ya no están exactamente vivos, es decir, que viven en un estado de suspensión entre la vida y la muerte, deja una marca que no es una marca” (Butler, 2019, p. 57). Toda la violencia visibilizada por la cuarta narrativa moviliza en la estudiante narradora la construcción de otras percepciones sobre la enseñanza, en contraste con las formas de omisiones y connivencias capitaneadas por los profesores de su escolaridad. Así, de forma performativa, ella rastrea, a través de las experiencias de formación inicial docente en la Educación Superior, otras viabilidades formativas, destacando su cuerpo femenino y LGBT como resistencia a la violencia y a la normatividad, tejiendo con eso, nuevas formas de pensar la educación y de habitar el presente.

5. Consideraciones finales

Las narrativas presentes en este texto desean movilizar problemas al pensamiento. Tales destellos son sobre todo colectivos, resultado de saberes y conocimientos construidos en conjunto con el componente curricular Didáctica, ofrecido por el Departamento de Metodología de la Educación, del Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME/CE-UFPB), entendiendo que las prácticas educativas cuando pensadas en conjunto, posibilitan otras miradas y nuevas discusiones.

Así, entender la profesión docente como permanentemente en construcción, abrazar el devenir como chispa constitutiva, agita desempeños productivos, articulando otras formas de pensar la educación, otras maneras en que la identidad docente se construye, reflexiona y reinventa. Devanando prácticas educativas en movimiento.

Notas

¹ Profesor Adjunto del Departamento de Metodología de la Educación, en el Centro de Educación de la Universidad Federal de Paraíba (DME-CE/UFPB), actuando junto al área de Didáctica. Profesor del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pernambuco (PPGEdu-UFPE), trabajando con la línea de investigación sobre Subjetividades Colectivas, Movimientos Sociales y Educación Popular. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Maestría en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista en Educación para la Sexualidad por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG). Graduado en Pedagogía por la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Líder del Laboratorio de Educación, Procesos de Subjetivación y Sexualidades (ELÃ-UFPB/CNPq). Investigación en las temáticas: didáctica, cuerpo y performance, teoría queer y prácticas de educación para sexualidad. E-mail: robsonguedes00@hotmail.com

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2018). *El fuego y la historia: ensayos sobre la creación, la escritura, el arte y los libros*. Traducción de Andrea Santurbano. São Paulo: Boitempo.

- Biesta, G. (2017). *Más allá del aprendizaje: educación democrática para un futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Benjamin, W. (1987). *Obras escogidas. Magia y técnica, arte y política: ensayos sobre literatura e historia cultural I*. Traducción de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Editora Brasiliense.
- Butler, J. (2019). *Precarious life: the powers of mourning and violence*. Traducción de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Candau, V. M. (1984). *La didáctica en cuestión*. Río de Janeiro: Vozes.
- Candau, V. M. (2006). El educador como agente cultural. In Lopes, A. C.; Macedo, E.; Alves, M. P. (Orgs). *Cultura y política curricular*. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Dardot, P.; Laval, C. (2016). *La nueva razón del mundo: ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Traducción Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo.
- Deleuze, G. (2012). *Empirismo y subjetividad*. Traducción Luiz Orlandi. Río de Janeiro: Ed.34.
- Dussel, I.; Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de los modos de enseñar*. Traducción de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna.
- Franco, M. A. (2013). Didáctica: ¿una esperanza para las dificultades pedagógicas de la enseñanza superior? *Praxis educativa*, 9(15), 147-166.
- Foucault, M. (2003). *Said y escrito IV: estrategia, poder-saber*. Río de Janeiro: Universidad Forense.
- Gadelha, S. (2009a). *Biopolítica, gubernamentalidad y educación: introducción y conexiones a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gadelha, S. (2009b). Gubernamentalidad Neoliberal, Teoría del Capital Humano y Emprendimiento. *Educación & Realidade*, 34(2), 171- 190.
- Galvão, C. (2005). Narrativas en educación. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Gatti, B. A. (2017). Formación docente, complejidad y trabajo docente. *Rev. Diálogo Educacional*, 17(53), 721-737.
- Gunther, H. (2006). Investigación cualitativa versus cuantitativa: ¿es esa la cuestión? *Psicología: teoría e investigación*, 2(1), 201-209.
- Imbernón, F. (2014). *Formación docente y profesional: formando para el cambio y la incertidumbre*. Cortez.
- Larrosa, J. (2000). Tecnologías del yo y educación. In Silva, Tomaz Tadeu. El sujeto de la educación. Petrópolis: Vozes.
- Masschelein, J.; Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Traducción Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Morales, P. (2006). La relación profesor-alumno: qué es, cómo se hace. São Paulo: Loyola Editions.
- Muylaert, C. et al. (2014). Entrevistas .narrativas: un recurso importante en la investigación cualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 193- 199.
- Nóvoa, A. (2019). Los profesores y su formación en una época de metamorfosis escolar. *Educação & Realidade, Porto Alegre*, 44(3), e84910.

Pimenta, S. G. (2019). Las olas críticas de la Didáctica en movimiento: resistencia al tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Cláudio, M. S.; Nascimento, O. C.; Zen, G. C. (org.) *Didáctica: enfoques teóricos contemporáneos*. Salvador: EDUFBA.

Pimenta, S. G.; Pinto, U. A.; Severo, J. L. R. L. (2020). La pedagogía como locus de la formación profesional de los educadores: desafíos epistemológicos y curriculares. *Práxis Educativa*, 1-20.

Saveli, E. L. (2006). Narrativas autobiográficas de profesores: un camino para la comprensión del proceso de formación. *Práxis Educativa*, 1(1), 94-105.

Sibilia, P. (2012). *Redes o muros: la escuela en tiempos de dispersión*. Río de Janeiro: Contrapunto.

Silva, R. G.; Rodrigues, A. F. F.; Fernandes, D. P. S.; Alves, K. M. C. V. (2020). Neoliberalismo y educación: notas de una racionalidad excluyente. *Revista Inter Ação*, 45(1), 123-133.

Silva, R. G. (2020). Sobre pedagogía en disputa: entre perspectivas y desafíos en el campo de la educación. *Revista Filosofia e Educação*, 12(1), 209- 217.

Silva, S. A.; Pádua, K. C. (2010). Explorando narrativas: algunas reflexiones sobre sus posibilidades en la investigación. In Campos, Regina Célia (org.) *Investigación, Educación y Formación Humana: sobre las huellas de la historia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Souza, E. C. (2004). Autoconocimiento, narrativas formativas y pasantía: reflexiones teóricas y metodológicas sobre un abordaje experiencial de la formación inicial docente. In Abrahão, M. H. M. B. (Org.), *La aventura (auto)biográfica: teoría y empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Standing, G. (2014). *El precariado: la nueva clase peligrosa*. Traducción Cristina Antunes. Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Las universidades nacionales en la República Argentina y su rol en el desarrollo de la geografía como disciplina científica

National Universities in Argentine Republic and their Role in the Development of Geography as a Scientific Discipline

Dante Edin Cuadra¹

Resumen

Las universidades nacionales han cumplido un papel muy importante en el proceso de desarrollo de la geografía en la República Argentina. Los objetivos planteados para este trabajo son: a) conocer temporal y espacialmente cómo ha sido la gestación de universidades nacionales en el territorio argentino; b) analizar el papel que las mismas han desempeñado en la institucionalización, fortalecimiento y difusión de la geografía como disciplina científica; c) reconocer el itinerario inicial de la geografía en los ámbitos de la educación, investigación y aplicación en las universidades nacionales argentinas y en otras instituciones que cobijaron a la disciplina. Para ello, primeramente, se buscaron datos cronológicos de creación de cada una de las casas de estudios y se analizaron sus ofertas académicas con el propósito de constatar la existencia o ausencia, a través del tiempo, de carreras de grado correspondientes a la disciplina geografía. Posteriormente se consultaron fuentes pertinentes de organismos públicos y privados y, además, textos de diferentes autores que trabajaron aspectos vinculados con el tema. Los datos fueron transferidos a cuadros y figuras, con la finalidad de brindar una mejor visibilidad y facilitar el análisis. Como resultado puede advertirse que, si bien la geografía tuvo su gestación fuera de los ámbitos universitarios en la República Argentina, las universidades nacionales tuvieron un rol fundamental al proveerle el marco institucional imprescindible para su crecimiento, consolidación y sustentación.

Palabras clave: universidades públicas; Geografía; enseñanza; investigación; aplicación

Abstract

National universities have played a very important role in the development process of geography in the Argentine Republic. The objectives set for this work are: a) to know temporally and spatially how the creation of national universities has been in the Argentine territory; b) analyze the role that they have played in the institutionalization, strengthening and dissemination of geography as a scientific discipline; c) recognize the initial itinerary of geography in the areas of education, research and application in Argentine national universities and other institutions that sheltered the discipline. To do this, first, chronological data of the creation of each of the study houses were searched and their academic offers were analyzed with the purpose of verifying the existence or absence of degree programs corresponding to the geography discipline. Subsequently, relevant sources from public and private organizations were consulted, as well as texts by different authors who worked on aspects related to the topic. The data were transferred to tables and figures, in order to provide better visibility and facilitate analysis. As a result, it can be seen that, although geography had its gestation outside the university spheres in the Argentine Republic, the national universities had a fundamental role in providing the institutional framework essential for its growth, consolidation and sustenance.

Keywords: Public Universities; Geography; Teaching; Research; Application

Fecha de recepción: 2024-07-05

Fecha de evaluación: 2024-08-05

Fecha de evaluación: 2024-08-24

Fecha de aceptación: 2024-10-28

Introducción

Recién en 1601 el Cabildo de Buenos Aires (por entonces dependiente del Virreinato del Perú), asignó un sueldo al primer maestro de escuela pública, pero fue mucho más tarde -en 1773- que se dispuso por orden real que cada cabildo sostuviera una escuela en su respectivo distrito. Durante el Virreinato del Río de la Plata (1776-1810), los ámbitos en que los niños y jóvenes accedían a una educación básica eran: las propias casas (en casos de familias acomodadas con cierta formación o con capacidad para pagar un maestro); los conventos religiosos (sobre todo de franciscanos, mercedarios, dominicos y jesuitas, autorizados por reales cédulas y órdenes); las casas parroquiales anexas a las iglesias de los pueblos (a través de clérigos, sacristanes o servidores pertenecientes a los mismos templos) y, muy puntualmente y ya avanzado el siglo XVIII, las escuelas fiscales sostenidas por las rentas de los pueblos o de las comunas. (González, 1910)

La geografía fue impartida hasta entonces, en el mejor de los casos, como un conocimiento genérico, superficial y poco definido. Ya con la difusión de las escuelas y colegios, muchos de ellos confesionales, estas enseñanzas se fueron impartiendo en diversos puntos del actual territorio argentino, situación que continuó tras la independencia del país en 1816 a través de instituciones educativas estatales, confesionales y privadas. En la segunda parte y, sobre todo, a fines del siglo XIX debido a la oleada de inmigrantes (mayormente europeos) que recalaban en la República Argentina, la enseñanza de la geografía fue considerada una herramienta cardinal para promover el conocimiento sobre el país, impulsar el arraigo y generar identidad en los niños, jóvenes y familias que se integraban a la nación. Oficialmente, puede considerarse al año 1863 -cuando la geografía fue incluida con el status de asignatura de estudio en el Colegio Nacional de Buenos Aires- como la instancia oficial de

incorporación de la Geografía al sistema educativo argentino... [cuatro décadas más tarde, en 1904, se] inauguró el Instituto Nacional del Profesorado Secundario -INSP- y, con él, el primer Profesorado en Geografía de la Argentina. Los docentes a cargo fueron geólogos y especialistas en ciencias naturales contratados de Alemania. (Busch, 2012, p. 1, 5-6)

Algunas instituciones constituidas para fomentar las investigaciones geográficas contribuyeron con sus trabajos, tales los casos del Instituto Geográfico Militar, el Instituto Geográfico Argentino y la Sociedad Geográfica Argentina. Numerosas obras publicadas, varias de ellas de exploradores e investigadores extranjeros traducidas al español (como el reconocido texto de Asa Smith titulado "Elementos de Geografía dispuestos para los niños", editado en 1854, que para 1874 ya contaba con su 5ª edición) conformaban la bibliografía utilizada en las instituciones educativas. En las

últimas tres décadas del siglo XIX se establecieron más de 40 escuelas normales en el país, donde la enseñanza sistemática y metódica de las ciencias humanísticas y sociales, junto a otras áreas del conocimiento, formaban parte esencial del magisterio.

Una vez incorporada la geografía a la institucionalidad universitaria, pudo desarrollarse gradualmente, no sin altibajos, como disciplina académica y, de hecho, conformar a través del tiempo una creciente comunidad científica.

En la República Argentina los aportes realizados desde la disciplina geografía han estado referidos mayormente a las ramas física, urbana y regional, observándose una incidencia superlativa en el campo de la enseñanza. Fueron muy importantes las contribuciones de científicos europeos, en el contexto del gran flujo inmigratorio que vivió el país hacia fines del siglo XIX y primeras décadas del siguiente, sobre todo de alemanes, italianos y españoles, que llevaron a cabo exploraciones, investigaciones y publicaciones, además de participar activamente en el diseño e implementación de carreras universitarias. Desde mediados de la década de 1940, la geografía argentina recibió una considerable influencia, primero de autores franceses (perspectiva regionalista) y, luego, estadounidenses (lineamientos cuantitativos y usos de modelos), con la particularidad de que casi siempre las temáticas abordadas han sido esencialmente argentinas (Minkel, 1987).

Aunque no todas las universidades nacionales acogen actualmente a la geografía en sus ofertas de carreras, debe reconocerse que durante mucho tiempo la mayoría de estas instituciones le brindaron una amplia cobertura a la disciplina y, ello, fue desencadenante para su afianzamiento, que tuvo lugar sobre todo a partir de la cuarta y quinta década del siglo XX.

Las universidades argentinas y la geografía

En la República Argentina hay 136 universidades (octubre de 2023) y, de ese total, 65 son universidades nacionales, que son instituciones de derecho público. De estas últimas, 22 (es decir, el 34%) ofrecen carreras de grado en geografía.

En el cuadro que sigue se visualizan las universidades nacionales, junto a la ubicación de su/s sede/s central/es, el año de creación y, a modo referencial, las autoridades estatales que gobernaban al momento de fundarse (sin desconocer que en períodos democráticos son las cámaras de diputados y senadores las que aprueban y sancionan las leyes de creación, las cuales son promulgadas luego por el poder ejecutivo nacional). La mayoría de estas instituciones tienen otras sedes, extensiones o centros en diferentes localidades dentro de las áreas de influencia determinadas por ellas mismas. Si bien no se indica en todos los casos, muchas de las casas de altos estudios se han conformado a partir de institutos, escuelas, colegios, academias o centros de estudios preexistentes que no tenían el status académico de

universidad. Incluso, varias universidades de gestión provincial fueron la base que les permitió luego constituirse en universidades nacionales. También se ha dado la situación de que facultades o sedes de universidades nacionales han sido antecelas para la gestión de nuevas universidades nacionales, como ha ocurrido con: a) la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de Formosa, que fueron inicialmente partes de la Universidad Nacional del Nordeste; b) la Universidad Nacional del Chaco Austral, que previamente funcionó como Facultad de Agroindustrias de la Universidad Nacional del Nordeste en la sede de Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco; c) la Universidad Nacional de Entre Ríos, que se constituyó a partir de unidades académicas que dependían de la Universidad Nacional del Litoral, facultades de la Universidad Católica Argentina de Paraná, Escuela de Servicio Social perteneciente al gobierno provincial y Escuela Superior de Bromatología de Gualeguaychú; d) la Universidad Nacional de Chilecito, que se estableció en esa ciudad sobre la base de una sede de la Universidad Nacional de La Rioja.

Otra situación observada fue que institutos o centros universitarios se han adscrito previamente a universidades nacionales, desarrollando carreras con asistencia de recursos humanos y aval institucional de esas casas de estudios durante cierto tiempo, hasta llegar a constituir una masa crítica sólida y capacidad suficiente para proyectarse como nueva universidad nacional (ejemplo: Instituto Universitario de Santa Cruz, adscrito a la Universidad Nacional del Sur, luego transformado en Universidad Federal de la Patagonia Austral y, finalmente, en Universidad Nacional de la Patagonia Austral).

Tabla 1

Universidades Nacionales de la República Argentina (sedes principales, año de creación y autoridades estatales)

Universidades nacionales y sedes centrales	Año de creación	Autoridades estatales
Colegio Máximo de Córdoba (Jesuítico). Inicio de los estudios superiores.	1613	Rey Felipe III de España
Universidad de Córdoba. El papa y la monarquía española autorizan conferir grados. Inauguración de la universidad.	1622	Rey Felipe IV de España
La casa de estudios pasa a la jurisdicción de la provincia de Córdoba.	1820	
Universidad Nacional de Córdoba –UNC- (Córdoba, Córdoba).	1854*	Juan Bautista Bustos (AP)
		Justo José de Urquiza
Universidad de Buenos Aires (provincial) –UBA- (ciudad de Buenos Aires)	1821	Martín Rodríguez (AP)
Universidad Nacional de Buenos Aires –UBA- (ciudad de Buenos Aires).	1881*	Julio Argentino Roca
Universidad Provincial de La Plata (La Plata, Buenos Aires).	1897	Guillermo Udaondo (AP)
Universidad Nacional de La Plata –UNLP- (La Plata, Buenos Aires).	1905*	Manuel Quintana
Universidad Provincial de Santa Fe (Santa Fe, Santa Fe).	1889	José Gálvez (AP)
Universidad Nacional del Litoral –UNL- (Santa Fe, Santa Fe).	1919*	Hipólito Yrigoyen
Universidad de Tucumán (provincial) – (San Miguel, Tucumán).	1914	Ernesto Padilla (AP)
Universidad Nacional de Tucumán –UNT- (San Miguel, Tucumán).	1921*	Hipólito Yrigoyen
Universidad Nacional de Cuyo –UNCu- (Mendoza, Mendoza).	1939*	Roberto M. Ortiz

Universidad Obrera Nacional –UNO- (ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires).	1948	Juan Domingo Perón
Universidad Tecnológica Nacional –UTN- (ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires). [+]	1959	Arturo Frondizi
Universidad Nacional del Nordeste –UNNE- (Corrientes, Corrientes – Resistencia, Chaco).	1956*	Pedro E. Aramburu
Universidad Nacional del Sur –UNS- (Bahía Blanca, Buenos Aires).	1956*	Pedro E. Aramburu
Universidad Nacional de Rosario –UNR- (Rosario, Santa Fe).	1968	Juan Carlos Onganía
Universidad Nacional de Río Cuarto –UNRC- (Río Cuarto, Córdoba).	1971*	Alejandro Lanusse
Universidad de Neuquén (provincial). (Neuquén, Neuquén)	1965	Felipe Sapag (AP)
Universidad Nacional del Comahue –UNCo- (Neuquén, Neuquén – Choele Choel, Río Negro).	1971*	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Salta –UNSa- (Salta, Salta).	1972	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Catamarca –UNCA- (San Fernando del Valle de Catamarca, Catamarca).	1972*	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Lomas de Zamora –UNLZ- (Lomas de Zamora, Buenos Aires).	1972	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Luján –UNLu- (Luján, Buenos Aires).	1972*	Alejandro Lanusse
Universidad de La Pampa (provincial) - (Santa Rosa, La Pampa).	1958	Ismael Amit (AP)
Universidad Nacional de La Pampa –UNLPam- (Santa Rosa, La Pampa).	1973*	Alejandro Lanusse
Universidad Provincial Domingo Faustino Sarmiento (San Juan, San Juan).	1964	Leopoldo Bravo (AP)
Universidad Nacional de San Juan –UNSJ- (San Juan, San Juan).	1973*	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Santiago del Estero –UNSE- (Santiago del Estero, Santiago del Estero).	1973	Alejandro Lanusse

Universidad Provincial de Jujuy – (San Salvador de Jujuy, Jujuy). Universidad Nacional de Jujuy –UNJu- (San Salvador de Jujuy, Jujuy).	1972 1973	Manuel Pérez (AP) Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Entre Ríos –UNER- (Concepción del Uruguay, Entre Ríos).	1973	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de Misiones –UNaM)- (Posadas, Misiones).	1973	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional de San Luis –UNSL- (San Luis, San Luis).	1973*	Alejandro Lanusse
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires –UNICEN- (Tandil, Azul, Olavarría y otras ciudades, Buenos Aires).	1974*	María Estela Martínez de Perón
Instituto Universitario de la Policía Federal Argentina –IUPFA- (ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires).	1974	María Estela Martínez de Perón
Universidad Provincial de Mar del Plata - (Mar del Plata, Buenos Aires). Universidad Nacional de Mar del Plata –UNMDP- (Mar del Plata, Buenos Aires).	1961 1975*	Oscar Alende (AP) María Estela Martínez de Perón
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco –UNPSJB- (Comodoro Rivadavia, Chubut).	1980*	Jorge R. Videla
Universidad Nacional de Formosa –UnaF- (Formosa, Formosa).	1988*	Raúl Ricardo Alfonsín
Universidad Nacional de La Matanza –UNLaM- (San Justo, Buenos Aires).	1989	Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de Quilmes –UNQ- (Bernal, Buenos Aires).	1989*	Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de San Martín –UNSAM- (San Martín, Buenos Aires).	1992	Carlos Saúl Menem

Universidad Provincial de La Rioja (La Rioja, La Rioja) Universidad Nacional de La Rioja –UNLaR- (La Rioja, La Rioja)	1972 1993	Julio Raúl Luchessi (AP) Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de General Sarmiento –UNGS- (Los Polvorines, Buenos Aires).	1993	Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de Villa María –UNVM- (Villa María, Córdoba).	1995	Carlos Saúl Menem
Instituto Universitario de Santa Cruz –IUSC- (Río Gallegos, Santa Cruz) Universidad Federal de la Patagonia Austral –UFPA- (provincial) - (Río Gallegos, Santa Cruz). Universidad Nacional de la Patagonia Austral –UNPA- (Río Gallegos, Santa Cruz).	1984 1991 1995*	Arturo Antonio Puricelli (AP) Néstor Carlos Kirchner (AP) Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de Tres de Febrero –UN-TREF- (Caseros, Sáenz Peña y Ciudad Jardín, Buenos Aires).	1995*	Carlos Saúl Menem
Universidad Nacional de Lanús –UNLa- (Remedios de Escalada, Buenos Aires).	1995	Carlos Saúl Menem
Instituto Universitario Nacional de Artes –IUNA- (Ciudad Autónoma de Buenos Aires –CABA-, Buenos Aires). Universidad Nacional de las Artes –UNA- (CABA, Buenos Aires).	1996 2014	Carlos Saúl Menem Cristina Fernández de Kirchner
Instituto Universitario Nacional de Derechos Humanos “Madres de Plaza de Mayo” –IUNMA- (CABA, Buenos Aires). Universidad Nacional “Madres de Plaza de Mayo” –UNMA- (CABA, Buenos Aires).	2000 2023	Fernando De la Rúa Alberto Fernández
Universidad Nacional de Chilecito –UndeC- (Chilecito, La Rioja).	2002	Eduardo Duhalde
Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires –UNNOBA- (Junín – Pergamino, Buenos Aires).	2003	Néstor Carlos Kirchner
Universidad Nacional del Chaco Austral –UNCAUS- (Presidencia Roque Sáenz Peña, Chaco).	2007	Néstor Carlos Kirchner

Instituto Universitario de Seguridad Marítima de la Prefectura Naval Argentina –IUSM- (CABA, Buenos Aires).	2007	Néstor Carlos Kirchner
Instituto Universitario de la Gendarmería Nacional Argentina –IUGNA- (CABA, Buenos Aires).	2007	Néstor Carlos Kirchner
Universidad Nacional de Río Negro –UNRN- (Viedma, Río Negro).	2007	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional Arturo Jauretche –UNAJ- (Florencio Varela, Buenos Aires).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Moreno –UNM- (Moreno, Buenos Aires).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de José C. Paz –UNPAZ- (José C. Paz, Buenos Aires).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional del Oeste –UNO- (San Antonio de Padua, Buenos Aires).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Villa Mercedes –UNVIME- (Villa Mercedes, San Luis).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Avellaneda -UNDAV- (Avellaneda, Buenos Aires).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur –UNTDF- (Ushuaia, Tierra del Fuego).	2009	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de los Comechingones –UNLC- (Merlo, San Luis).	2014	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad de la Defensa Nacional –UNDEF- (CABA, Buenos Aires).	2014	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Hurlingham –UNAHUR- (Hurlingham, Buenos Aires).	2014	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Rafaela –UNRaF- (Rafaela, Santa Fe).	2014	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (CABA, Buenos Aires).	2006	Felipe Solá (AP)
Universidad Pedagógica Nacional –UNIFE- (CABA, Buenos Aires).	2015	Cristina Fernández de Kirchner

Universidad Nacional del Alto Uruguay –UNAU- (San Vicente, Misiones).	2015	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional Guillermo Brown –UnaB- (Adrogué, Buenos Aires).	2015	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz -UNSO- (San Isidro, Buenos Aires).	2015	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de San Antonio de Areco – UNSAdA- (San Antonio de Areco, Buenos Aires).	2015	Cristina Fernández de Kirchner
Universidad Nacional de Pilar (Pilar, Buenos Aires).	2023	Alberto Fernández
Universidad Nacional del Delta (Tigre, Buenos Aires).	2023	Alberto Fernández
Universidad Nacional de Ezeiza (Ezeiza, Buenos Aires)	2023	Alberto Fernández
Universidad Nacional de Río Tercero (Río Tercero, Córdoba).	2023	Alberto Fernández

En letras ***negritas cursivas*** y *: Universidades nacionales que ofrecen carreras de grado en geografía (Profesorado y/o Licenciatura).

(AP): Autoridad Provincial.

[+]: La Universidad Tecnológica Nacional (UTN) posee 30 Facultades Regionales y extensiones áulicas en todo el territorio del país y, además, un Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico localizado en CABA. Las Facultades Regionales tienen sus sedes centrales en las siguientes provincias: Buenos Aires (en las ciudades de CABA, Avellaneda, Bahía Blanca, Campana [Delta], General Pacheco, Haedo, La Plata, San Nicolás, Trenque Lauquen y Mar del Plata), Chubut (Puerto Madryn), Entre Ríos (Concepción del Uruguay, Concordia y Paraná), Córdoba (Córdoba, San Francisco y Villa María), La Rioja (ciudad capital), Mendoza (ciudad de Mendoza y San Rafael), Neuquén (Plaza Huincul), Santa Fe (Rafaela, Reconquista, Rosario, Santa Fe y Venado Tuerto), Chaco (Resistencia), Tierra del Fuego (Río Grande), Santa Cruz (Río Gallegos) y Tucumán (San Miguel). (UTN, 2018. En: <https://www.utn.edu.ar/es/la-universidad/sedes>).

Nota. Elaboración propia a partir de: Asociación Argentina de Administración Pública (2023). Sitios de universidades públicas argentinas (2023). Publicaciones periódicas de La Nación (2023) e Infobae (2023).

Hasta la década de 1960 no había más que una decena de universidades nacionales en el país, pero entre 1970 y 1973, durante la presidencia de Lanusse, se

observa la aparición de 13 nuevas casas de estudios (a las que deben sumarse tres más en años subsiguientes, ya con Isabel Martínez de Perón en el gobierno, que se habían demorado en su tramitación). Este fenómeno obedeció a la implementación de un Plan de creación de nuevas universidades o “Plan Taquini”, dado que fue el Dr. Alberto Taquini (decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA) quien presentó en 1968 un plan para impulsar la educación superior y la investigación científica en el interior del país, fundado sobre las necesidades demográficas y de desarrollo socioeconómico del territorio, que garantizaba la ampliación de la oferta educativa y, por lo tanto, del número de alumnos al sistema universitario. Este plan buscaba

expandir y descentralizar la población universitaria juvenil, y hacer eco en la problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas geográficas. Las nuevas universidades debían ser pensadas en relación a las distintas regiones del país, con una sólida educación que sirviera de base para la organización jurídica, social, política, económica y científica de cada lugar. (Mendonça, 2015, p. 173)

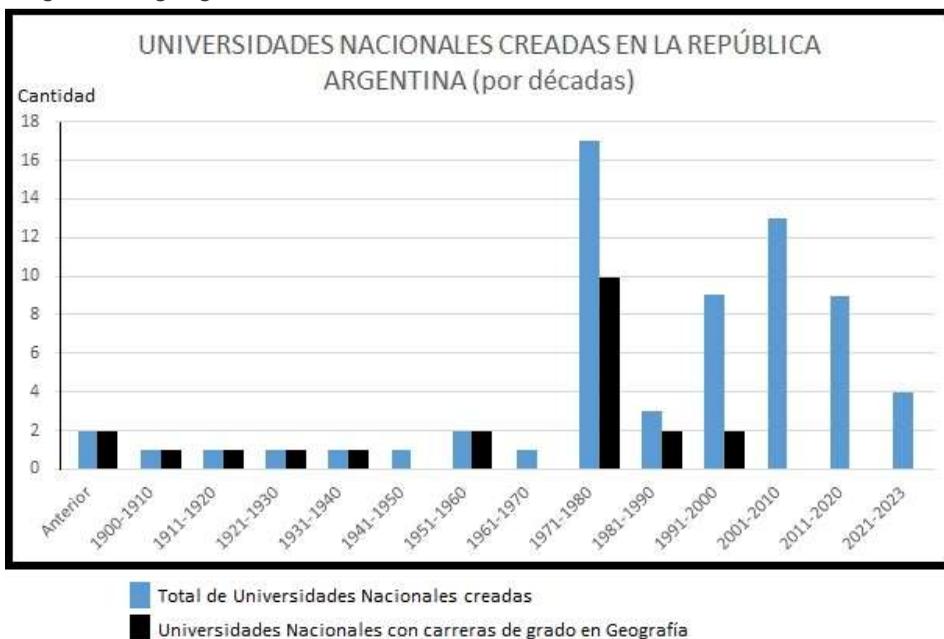
Otra ola de creación de universidades nacionales se produjo durante los dos períodos de administración de Carlos Menem (1989-1999) con nueve casas de estudios; no obstante, esta cifra fue duplicada durante las dos gestiones de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Se desprende que, a partir de la década de 1970 la multiplicación de universidades nacionales se ha registrado durante gobiernos de facto (14 con Lanusse y Videla) y, sobre todo, con gobiernos de bases peronistas/justicialistas (40 durante los mandatos de Isabel Martínez de Perón, Carlos Menem, Eduardo Duhalde, Néstor Kirchner, Cristina Fernández de Kirchner y Alberto Fernández). Mientras que en las administraciones radicales (Ricardo Alfonsín y Fernando de la Rúa) se gestaron solamente dos universidades nacionales. Sin embargo, en etapas precedentes (entre las décadas de 1920 y 1950), durante las gestiones de Hipólito Yrigoyen, Roberto M. Ortiz y Arturo Frondizzi, se crearon cuatro universidades nacionales. Puede advertirse que recién en el año 2009 la República Argentina logró contar con universidades nacionales en todas sus jurisdicciones provinciales.

Varios proyectos de creación de nuevas universidades nacionales se encontraban en tramitación al momento de elaboración de este artículo (noviembre de 2023). La Cámara de Diputados de la Nación votó favorablemente los proyectos para formalizar y crear las universidades nacionales de Saladillo (Saladillo, Buenos Aires), Cuenca del Salado (Cañuelas, Buenos Aires) y “Juan Laureano Ortiz” (Paraná, Entre Ríos); esta última se conformaría sobre las bases de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. (La Nación, 2023; Info-

bae, 2023). Además, el Ministerio de Educación de la Nación presentó en noviembre de 2023, el decreto que autorizó de forma provisoria la creación y funcionamiento de la primera Universidad Evangélica de Argentina. (Ministerio de Educación de la Nación [ME], 2023)

Figura 1

Universidades nacionales argentinas creadas por décadas. Presencia de la oferta de grado en geografía.



Nota. Elaboración propia a partir de datos de universidades nacionales de la República Argentina (2023).

El gráfico precedente muestra claramente que las universidades creadas hasta el año 1960 disponen de ofertas de grado en geografía (solamente la UTN no contempló esta opción, lo que es entendible si tenemos en cuenta el perfil de carreras técnicas, sobre todo orientadas a las ingenierías, de esta casa de estudios). La Universidad Nacional de Rosario, creada en 1968, no incluyó en su oferta curricular a la geografía, inclinándose por disciplinas como la sociología, la antropología y la ciencia política. La mayoría de las numerosas universidades nacionales surgidas

durante las décadas de 1970 y 1980 incorporaron a la geografía entre sus planes de estudios, sin embargo, en la década de 1990 lo hicieron solamente dos de nueve universidades nacionales creadas.

Es interesante advertir que en las universidades nacionales nacidas con posterioridad al año 1995, no se encuentran ofertas curriculares de grado en geografía (profesorados y/o licenciaturas). Como puede apreciarse, la geografía tiene un notable arraigo en las casas de estudios más tradicionales, pero no ha podido anidar, al menos hasta ahora, en instituciones surgidas en el siglo XXI. Una de las causas de este fenómeno tiene que ver con la búsqueda de nuevas alternativas, acordes con los cambios tecnológicos, culturales y ocupacionales ocurridos en las últimas décadas, que buscan atraer al alumnado hacia opciones curriculares novedosas e innovadoras, evitando la repetición de ofertas existentes en otras instituciones universitarias. Justamente, el espíritu de crear nuevas universidades por parte del Estado Argentino ha apuntado a la articulación de carreras que eviten la superposición de ofertas académicas con las universidades que ya se encontraban instaladas.

En cuanto a la distribución de las universidades nacionales (sin incluir a la UTN, dado que ya se explicó la ubicación de sus sedes en CABA y en 12 provincias argentinas), se observa que de un total de 64, casi la mitad de ellas (es decir, 31 casas de altos estudios) se localizan en las provincias del interior, en tanto las restantes 33 se encuentran radicadas en territorio bonaerense: 8 en CABA, 15 en el conurbano de Buenos Aires y 10 en el resto de la provincia de Buenos Aires. Al relacionar esta distribución geográfica con la cantidad de población, se advierte que hay 7 jurisdicciones con una relación menor a 500.000 habitantes por universidad nacional (CABA, La Pampa, Catamarca, La Rioja, San Luis, Santa Cruz y Tierra del Fuego), otras 7 con más de 1.000.000 de habitantes por universidad nacional (Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Mendoza, Santa Fe, Entre Ríos y Corrientes), al tiempo que las restantes 10 provincias (Buenos Aires, Córdoba, Jujuy, Formosa, Chaco, Misiones, San Juan, Neuquén, Río Negro y Chubut) se encuentran en una situación intermedia: entre 500.000 y 1.000.000 de habitantes por universidad nacional, en todos los casos sin incluir las sedes de la UTN, situación que haría descender los montos demográficos por cada institución universitaria nacional en CABA, Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, Entre Ríos, Tucumán, Chaco, Chubut, La Rioja, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Es necesario señalar que, aparte de las universidades nacionales, existen otras universidades gestionadas por las provincias, como son los casos de la Universidad del Chubut –UDC- (Rawson), Universidad Autónoma de Entre Ríos –UADER- (Paraná), Universidad Provincial de Córdoba –UPC- (ciudad de Córdoba), Instituto Universitario Patagónico de las Artes –IUPA- (General Roca, Río Negro) o la Universidad Provincial del Sudoeste –UPSO- (Pigüé, Buenos Aires). También, las universidades

públicas pueden ser sostenidas por una ciudad o municipio, como sucede con la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires.

Independientemente de las universidades nacionales (en su calidad de entes públicos, pero no estatales), encontramos un gran número de universidades, a lo largo y ancho del país, gestionadas por: a) organizaciones empresariales o fundaciones (por ejemplo: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales –UCES-, Universidad Siglo 21, Universidad de Palermo, Universidad de Belgrano, Universidad de San Andrés, Universidad Di Tella, Universidad Maimónides, Universidad de la Cuenca del Plata, Universidad de Morón, Universidad del Aconcagua, etc.); b) organizaciones religiosas o confesionales (Universidad del Salvador –USAL-, Universidad Católica Argentina –UCA-, Universidad Católica de Salta –UCASAL-, Universidad Evangélica de Argentina, entre otras; c) organizaciones civiles, sociales o comunitarias: allí se enmarcan, por ejemplo, las Universidades Populares surgidas en distintos puntos del país (Buenos Aires en 1899, Corrientes en 1910 y Resistencia: en esta última ciudad, la Universidad Popular –UPR- “Juan Ramón Lestani” fue fundada en el año 1929. (Artieda, 2021: 176). Incluso, en el ámbito internacional, se hallan universidades gestadas y administradas por sociedades anónimas u organizaciones no gubernamentales, que funcionan a distancia o en línea y matriculan a estudiantes argentinos o de cualquier otra nacionalidad.

Son muy pocas las universidades pertenecientes a las tres últimas modalidades mencionadas, que tienen o han tenido carreras de grado en geografía, entre ellas figuran la UADER (gestión provincial), la Universidad de la Cuenca del Plata (de gestión empresarial) donde se dicta una licenciatura en geografía como parte de un ciclo de complementación curricular y, también, la Universidad del Salvador (confesional) que ha tenido, durante muchos años, ofertas de grado y posgrado en geografía. Asimismo, debe destacarse que son numerosas las carreras de profesorado en geografía desarrolladas por institutos o centros de enseñanza superior no universitaria a lo largo y ancho del país.

Como se ha visto, no todas las universidades nacionales tienen o han tenido entre sus propuestas curriculares la formación de grado en la disciplina geografía (en sus variantes de profesorado o licenciatura), aunque muchas de ellas ofrecen espacios curriculares (sean ellos específicos, interdisciplinarios o transdisciplinarios) en diferentes carreras de grado, pregrado y posgrado donde los contenidos geográficos se hallan presentes en mayor o menor medida.

Desde los años noventa se han incrementado visiblemente las ofertas de carreras de posgrado en las universidades del país, tanto de especializaciones, como de maestrías y doctorados. Entre las universidades nacionales que ofrecen el nivel doctoral en geografía se encuentran: UBA, UNLP, UNT, UNCu, UNS, UNNE y UNCo. Por su parte, la UNL dicta el doctorado en humanidades con mención en

Geografía, la UNC brinda un programa de posgrado en geografía, en tanto la UNLu posee el doctorado en ciencias sociales y humanas y, en una línea similar, la UNMP, la UNRC, la UNER y la UNGS ofrecen el doctorado en ciencias sociales; esta última también dicta la maestría y el doctorado en estudios urbanos y una especialización en cartografía temática aplicada al análisis espacial. De hecho, son numerosas las universidades que desarrollan carreras y/o cursos de posgrado relativos a la disciplina en sí (aspectos teóricos y epistemológicos), a sus contenidos, métodos, técnicas, procedimientos y herramientas, en ocasiones con recursos humanos propios y, otras veces, convocando a dictantes expertos del país y/o del extranjero.

Asociaciones profesionales

Existen diferentes organismos, a escala mundial y nacional, que promueven y desarrollan conocimientos geográficos, al tiempo que nuclean a los geógrafos con propósitos definidos, algunos de los cuales son específicos de la disciplina y, otros, reúnen a variadas vertientes del campo científico. Estas organizaciones, si bien no son universitarias, suelen tener una relación fluida con las mismas, al tiempo que se nutren de ellas.

El órgano de alcance mundial que congrega a geógrafos de todo el mundo es la Unión Geográfica Internacional (UGI o IGU), creada en 1922. Ese mismo año se fundó la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GÆA), que en sus inicios agrupó a cultores de diferentes vertientes disciplinarias y, actualmente, integra a todos aquellos geógrafos del país que deseen formar parte de esta reconocida comunidad científica que, entre otras contribuciones, organiza todos los años la “Semana de Geografía” (Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, 2023). Ambas instituciones centenarias propician y promocionan la investigación geográfica, organizan congresos y conferencias sobre la disciplina y realizan publicaciones.

En 1956 fue creada la Academia Argentina de Geografía, cuyos miembros son incorporados por invitación, limitados a unos 30 distinguidos científicos argentinos y miembros honorarios de otras naciones. Inicialmente funcionó como sociedad privada, pero desde 1963

se incorporó al régimen de las academias nacionales, adoptando la denominación de Academia Nacional de Geografía (...) entre los principales temas que merecieron atención desde su creación (figuran) la Geografía Histórica, con énfasis en la Protocartografía, la permanente preocupación y ocupación por la Educación Geográfica, las cuestiones limítrofes, de soberanía y reivindicación territorial, la Geografía de la Salud, las influencias de la globalización en los modos de vida y el uso racional de los recursos naturales, incluyendo

la preservación del ambiente, entre muchos otros.

En la solución a los diferendos limítrofes del Canal Beagle, la Laguna del Desierto y los Hielos Continentales, la Academia aportó importantes fundamentos y varios de sus miembros asesoraron y actuaron directamente en las tratativas bilaterales y en las tareas demarcatorias. (Academia Nacional de Geografía, 2023, p. 1)

Por otra parte, a fines del siglo XX se conformó el Centro de Estudios Alexander von Humboldt (CeHu), que surgió embrionariamente en 1995 en la ciudad de Buenos Aires y se constituyó legalmente dos años más tarde, sin fines de lucro; consiste en “una libre asociación de individuos para hacer Geografía” (Gejo, 2000, p. 1).

Otra institución que reúne a muchos geógrafos del país es el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), que es el organismo principal dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la República Argentina desde 1958. Posee 16 Centros Científicos Tecnológicos (CCT), 8 Centros de Investigaciones y Transferencia (CIT), un Centro de Investigación Multidisciplinario y más de 300 Institutos y Centros exclusivos del CONICET y de doble y triple dependencia con universidades nacionales y otras instituciones. Su actividad se desarrolla en cuatro grandes áreas del conocimiento: Ciencias Agrarias, de Ingeniería y de Materiales; Ciencias Biológicas y de la Salud; Ciencias Exactas y Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades. En esta última área se encuentra la geografía junto a otras disciplinas (derecho; ciencia política y relaciones internacionales; literatura, lingüística y semiótica; filosofía; historia, antropología social y cultural; sociología, comunicación social y demografía; economía, ciencias de la gestión y de la administración pública; psicología y ciencias de la educación; arqueología y antropología biológica). En muchos institutos y centros del CONICET localizados a lo largo y ancho del país, se desempeñan geógrafos (investigadores, becarios y pasantes) en variados proyectos y programas. Una de las unidades ejecutoras es el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI), de doble dependencia entre el CONICET y la UNNE, creado en marzo de 1979 en la ciudad de Corrientes y, desde el año 1983, relocalizado en Resistencia (Chaco), cuyo objetivo es la producción y promoción de conocimientos científicos en temas sociales, humanísticos y culturales, fundamentalmente de la región Nordeste de Argentina y territorios conexos (CONICET, 2023; IIGHI, 2023).

Entre los antecedentes de modalidades organizativas que nuclean a los cultores de la geografía en Argentina, se encuentran el Colegio de Geógrafos y Profesionales en Geografía de la provincia de Mendoza (creado en 2009) y la Junta de Geografía de la provincia de Corrientes (constituida en 2012). A diferencia de otros países como España, Costa Rica, Chile, Ecuador, Perú, Colombia o Venezuela, en Argentina no se pudo constituir todavía un Colegio de Geógrafos de alcance nacional.

Por otra parte, el Instituto Geográfico Nacional (IGN) es la agencia cartográfica oficial de la República Argentina. Tuvo su origen como Oficina Topográfica Militar, creada el 5 de diciembre de 1879 por Julio Argentino Roca, entonces Ministro de Guerra y Marina del Presidente Nicolás Avellaneda, con motivo de la Expedición al Desierto. Su misión era el reconocimiento de los territorios a medida que el Estado Nacional avanzaba en el dominio y control sobre ellos. A principios del año 1904 fue reorganizado, asignándosele la denominación de Instituto Geográfico Militar (IGM). En 1919 el Gobierno Nacional le delegó la responsabilidad de la elaboración de la cartografía oficial del territorio nacional y la realización de los trabajos geodésicos para apoyar la actividad civil, además de la militar. Con la promulgación de la Ley de la Carta (Nº 12.696), el 3 de octubre de 1941 comenzó en forma sistemática y regular la realización de trabajos geodésicos fundamentales y los levantamientos topográficos de todo el territorio nacional. En mayo de 2009 el instituto ingresó a una nueva etapa: luego de casi 130 años de funcionar dentro de la esfera militar, fue redirigido al área civil, denominándose Instituto Geográfico Nacional (IGN). (IGN, 2023)

La educación geográfica

No se puede desconocer la función social, desde larga data, que viene cumpliendo la geografía y, como lo expresa Matuszak Jiménez (2022), debe reconocerse que “ha jugado un papel fundamental en el desarrollo de las sociedades en donde ha estado presente” (p. 3).

La geografía en la República Argentina, durante la segunda mitad del siglo XIX, era considerada una disciplina que -junto con la historia- cumplían un rol importante en el fortalecimiento de los valores y de la identidad nacional. Recordemos que nuestro país recibió numerosos contingentes de inmigrantes a fines del siglo XIX y primeras décadas del siguiente, lo que ameritaba la incorporación de la geografía en las escuelas con el propósito de afianzar la identidad argentina de niños y jóvenes nacidos en otros países (fundamentalmente europeos) o que, habiendo nacido en Argentina, sus contextos familiares conservaban las pautas culturales de origen.

Geografía, tanto en la educación primaria como en la secundaria, era una asignatura que se dictaba en forma individual y, a veces, conformando áreas de conocimientos (generalmente ciencias sociales). La concepción filosófica predominante, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX y gran parte del siglo XX, fue de carácter positivista y determinista, razón por la cual inicialmente se desarrolló una geografía general y sistemática (marcadamente naturalista), al que se sumó el enfoque regional (con base historicista y posibilista) a fines del siglo XIX y, mayormente, antes de promediar el siglo XX.

En los programas de la asignatura de escuelas normales y bachilleratos, hasta principios de los años noventa, la geografía general disponía de varias unidades y,

al final, se cerraba el ciclo lectivo con una integración y síntesis regional. La metodología utilizada en el nivel medio era predominantemente deductiva (de lo general a lo particular): en muchas instituciones escolares del país se enseñaba geografía general de Asia y África en primer año, geografía general de Europa y Oceanía en segundo año, geografía general de América y Antártida en tercer año, geografía física de Argentina en cuarto año y, por último, geografía política, económica y social de Argentina en quinto año. Temas como la variedad de recursos naturales disponibles, la distribución y composición de la población, las actividades económicas agropecuarias e industriales, las redes de transportes y comunicaciones, la soberanía argentina sobre las Islas Malvinas y los derechos sobre la Antártida eran enfatizados por la asignatura y por las propias instituciones escolares.

En el nivel terciario (superior no universitario), la geografía también era impartida en numerosas carreras, sobre todo en el Magisterio y en los Profesorados de Geografía, de Ciencias Sociales y de Historia. Muchos institutos de nivel terciario de órbita estatal o confesional preparaban profesores en Geografía y, aún, lo siguen haciendo.

entre 1950 y 1960 las provincias y las instituciones privadas fueron habilitadas para dictar carreras de formación docente [pero] las instituciones privadas obtuvieron mayor legitimidad en 1958 con la sanción de la Ley...que habilitó a las universidades con iniciativa privada a expedir títulos habilitantes; [la geografía pasó a tener condiciones equiparables en las universidades privadas y nacionales]...con la sanción de la Ley de Universidades Privadas N° 17.604 en 1967. (Bush, 2012, p. 8)

En cuanto a la geografía en las universidades públicas, puede decirse que

La institucionalización de la Geografía en las universidades de América Latina es reciente si se le compara con otras regiones del mundo, particularmente Europa, Estados Unidos y Canadá. (...) en América Latina, los primeros programas universitarios enfocados a la formación profesional de geógrafos aparecen en los inicios de la década de los treinta del siglo pasado en Brasil. En 1939 se crea el programa de licenciatura en Geografía en la Universidad de Panamá y en 1943 la Universidad Nacional Autónoma de México inicia, en su Facultad de Filosofía y Letras, los programas de Licenciatura, Maestría y Doctorado. La aparición de programas de Geografía universitarios en la región mostró un crecimiento relativamente importante a partir de los años setenta del siglo pasado, en que se duplica su número, pero es durante este siglo en que la oferta muestra un crecimiento notable, a

partir de la creación de programas de licenciatura y posgrado en la mayoría de las universidades más emblemáticas de los países latinoamericanos. (Palacio Prieto, 2011, p. 108)

La Universidad de São Paulo, en Brasil fue creada en 1934, año en el que también se fundó la Asociación de Geógrafos de Brasil (AGB) con representación en casi todos los estados del país (Zusman, 1997).

En la República Argentina, con el surgimiento de la Facultad de Filosofía y Letras en la UBA en el año 1888, se incluyó a la “geografía física” como materia obligatoria del plan de estudios de dicha facultad, aunque recién se constituyó como cátedra en 1904, haciéndose cargo el cartógrafo suizo Enrique Delachaux. En ese ínterin, se conformó en 1899 la que, en términos reales, sería la primera cátedra de geografía en dictarse en esta casa de estudios, denominada “geografía política” como parte del plan de estudios de la carrera de historia, a cargo del historiador uruguayo-argentino Clemente Fregeiro (Souto, 1996).

La primera definición académica de la geografía la encontramos en la conformación de cátedras en diversas universidades (Buenos Aires, Córdoba, Tucumán) que se acoplaban casi siempre a la carrera de historia, sin conformar un departamento independiente o, a lo sumo, conformando institutos de investigación autónomos, pero no de docencia. En realidad, pasó mucho tiempo hasta que la geografía se separó formalmente en las universidades de la historia, y este hecho posiblemente marque el nacimiento de la geografía como disciplina definitivamente autónoma (aunque cabe decir que a veces fue un divorcio en malos términos, que cortó el diálogo entre ambas). Partiendo de fines de la década de 1940, los departamentos de geografía comienzan a surgir en todo el país. Esto está relacionado con un salto cuantitativo en el número de universidades en general, ya que, a partir de las más antiguas (Córdoba, Buenos Aires y La Plata), habían surgido en una segunda etapa las de carácter regional (Tucumán, Cuyo, Nordeste, Sur), y finalmente, a partir de la década de 1960, las universidades nacionales con base provincial, tales como Salta, Jujuy, San Juan o San Luis. (Reboratti, 2001, p. 122)

En Buenos Aires, fue notable el rol cumplido por el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (INPS), una organización creada en 1904 que se basaba en el sistema alemán de seminario pedagógico, donde se graduaron los primeros geógrafos que luego serían actores decisivos en la institucionalización de la geografía como disciplina académica en la universidad. Numerosos profesores alemanes,

excelentemente formados en Ciencias Naturales y Filosofía (algunos especializados en geografía), fueron contratados en esos años. En 1906 el Instituto ya contaba con un plan de estudios de cuatro años de duración para la formación específica de los profesores en geografía. Esto significa que la institucionalización de la geografía se produjo en un ámbito no universitario, pero sus egresados rápidamente coparían los espacios académicos que se irían abriendo en esas casas de altos estudios. Por otra parte, la reorganización de la Universidad de La Plata en 1906 incluyó la creación de dos carreras geográficas entre 1906 y 1909 (ingeniero geógrafo y profesor de geografía física); desde 1918 la oferta curricular fue la de Profesor de Historia y Geografía, creándose recién en 1953 una carrera independiente de Geografía. Entre sus docentes destacados se desempeñaron Romualdo Ardissonne (profesor en historia) y Federico Daus (profesor en geografía e historia), figuras que también fueron relevantes en la UBA (Souto, 1996).

En la Universidad Nacional de Córdoba, con “la creación de la carrera de ingeniero geógrafo en 1892, (...) podríamos considerar un nivel de institucionalización que permite reconocer un primer sujeto geógrafo formado en la provincia” (Cecchetto, 2005, p. 16), aunque inserto en el ámbito de las ciencias físicas, exactas y naturales.

Algunos departamentos, carreras, gabinetes e institutos de geografía lograron consolidarse con el paso del tiempo (Buenos Aires, La Plata, Cuyo y Tucumán, por ejemplo), pero la mayoría de estos estamentos se organizaron en las universidades argentinas a partir del decenio de 1950. Justamente, en términos generales, puede admitirse que “Es en la década de 1950 cuando definitivamente la Geografía se institucionaliza” (Cicalese, 2012, p. 42), es decir que, en comparación con lo ocurrido en Europa, este paso hacia adelante se produjo en Argentina alrededor de setenta años después.

Debe reconocérsele al profesor Federico Daus un aporte esencial en la integración de conceptos provenientes de la fisiografía alemana (regiones naturales) y de la escuela regional francesa (los seres humanos como organizadores del territorio) en la conformación de la geografía argentina (Barsky, 2001).

El discurso regional en la Argentina se impuso en sus orígenes no sólo por la influencia de la literatura decimonónica, sino a partir de 1940 por el peso de las ideas europeas de la escuela de las monografías regionales de Francia. (Cicalese, 2012, p. 46)

El surgimiento consistente de la geografía como carrera universitaria es un fenómeno de la década de 1950, tanto en la UBA como en varias universidades del interior; su expresión previa fue como materia auxiliar de disciplinas cultivadas en

facultades de Filosofía y Letras o Humanidades, sobre todo de historia o compartiendo un plan de estudios con esta última (Souto, 1996).

Durante las décadas de 1950 a 1970 se creó una veintena de universidades nacionales localizadas en el interior del país, la mayoría de ellas en el marco del Plan Taquini en los años setenta. El 60% de las mismas resolvieron, más temprano o más tarde, la apertura de carreras de grado en geografía (profesorado y/o licenciatura), situación que puso de manifiesto la necesidad y el interés social por la formación de recursos humanos en las diferentes regiones del país, tanto para el ejercicio de la docencia en los niveles medio y superior, como en la constitución de una masa crítica compuesta por investigadores que pudieran estudiar las problemáticas territoriales desde visiones locales. Las universidades nacionales creadas entre 1956 y 1980 se distribuyeron en gran parte del territorio argentino: Nordeste (Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones), Noroeste (Catamarca, Salta, Santiago del Estero y Jujuy), Cuyo (San Luis y San Juan), Patagonia Norte (Comahue), Patagonia Sur (Chubut) y en distintas áreas de la región Pampeana (Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Entre Ríos y La Pampa). En las universidades que tenían carreras de geografía, los planes de estudios, en su mayoría, contenían una formación de base general y sistemática y, en los últimos niveles, se enfocaban en los estudios regionales.

Así como la década de 1970 fue próspera en la gestación de universidades, desde la perspectiva de Zamorano se evidencia el inicio de una crisis de la geografía clásica en Argentina (Cicalese, 2012). Por entonces, los modelos de enseñanza de la geografía, sobre todo el general (positivista, naturalista y determinista) y también el regional (historicista y posibilista), empezaron a mostrar signos de debilidad ante la presencia de otras tendencias, tales como la geografía cuantitativa, la geografía sistémica, la geografía de la percepción y el comportamiento y los enfoques críticos.

Es necesario tener en cuenta que, antes de la formalización del «oficio» de geógrafo, las universidades (y también los profesorados) se habían dedicado a formar al único geógrafo que se conoció por muchos años: el docente del secundario.

Los profesores de geografía, durante muchos años, se formaban con planes de estudio que se hacían a medida para los programas de enseñanza secundaria.

La geografía como disciplina moderna tardó en penetrar en Argentina, pero lo hizo justamente a través de las universidades, muchas de las cuales fueron virando de planes de estudio totalmente dirigidos a la formación de profesores a otros con mayor conexión con la formación académica y profesional moderna. (Reboratti, 2001, p. 122-123)

Las últimas universidades nacionales que incluyeron la oferta de geografía como carrera de grado fueron las de Formosa, Quilmes, Patagonia Austral y Tres de Febrero, las dos primeras a fines de los ochenta y las restantes a mediados de los noventa, lo que significa que en las últimas tres décadas las universidades nacionales creadas no incluyeron propuestas curriculares orientadas a la formación de geógrafos.

En 1993 se aprobó la Ley de Federal Educación (N° 24.195) que significó en los hechos no sólo un cambio en los niveles educativos y diseños curriculares hasta entonces existentes, sino también una renovación de los contenidos a enseñar en la Geografía escolar y una innovación editorial de textos educativos. (Cicalese, 2012, p. 45)

Con la nueva ley educativa se intentó reemplazar el modelo “conductista” (los profesores transmisores de conocimientos que evalúan a sus alumnos midiendo los logros obtenidos) por el modelo “constructivista” (los alumnos como constructores de sus conocimientos, acompañados u orientados por los profesores), aunque debe reconocerse que en la práctica conviven ambos modelos. Con la sanción de la mencionada ley se actualizaron los planes de estudios en la mayoría de las universidades nacionales, incorporándose perspectivas ambientales, socio-críticas, culturales y una sustantiva renovación, tanto de enfoques como de contenidos, métodos y técnicas en los diferentes espacios curriculares (los temas y problemáticas ambientales, las organizaciones territoriales y los Sistemas de Información Geográfica pasaron a tener una gran relevancia en los mismos). Actualmente esos planes de estudios, pasados más de 20 años, se encuentran nuevamente en etapa de revisión y modificación ante los cambios acelerados que experimentan los conocimientos científicos en el mundo actual (globalizado, tecnológico, redificado e hipercomunicado).

La investigación geográfica

La investigación científica abocada a los estudios de la configuración territorial, los recursos naturales, los límites geográficos, las relaciones geopolíticas, los caracteres de la población, las actividades económicas, las vías de comunicación, las urbanizaciones y las dinámicas regionales, entre otros temas, siempre ha sido fundamental para cualquier Estado y sociedad en vistas a la planificación de su desarrollo. La República Argentina, país independiente recién a partir de 1816, desplegó gran parte de su proceso organizativo territorial disponiendo de conocimientos geográficos muy limitados. Esa carencia de geógrafos fue suplido, en cierta manera, por la intuición de gobernantes, la experticia de militares (y de sus propios soldados), la presencia de

vaqueanos y, en ocasiones, por la contribución de exploradores y científicos (algunos de ellos extranjeros) para dar lugar a la conquista y dominación de los territorios del sur y oeste pampeano, el Gran Chaco y la Patagonia hacia finales del siglo XIX.

Le cupo a la Oficina Topográfica Militar, desde fines de 1879, la tarea de reconocer los territorios en las avanzadas durante las expediciones al desierto (Lois, 2004). Antes de finalizar esa centuria, existían en el país solamente dos universidades nacionales (Córdoba y Buenos Aires) y otras dos de jurisdicción provincial (La Plata y Santa Fe), instituciones donde la geografía aún no lograba hacer pie firme.

La geografía era en la Argentina una disciplina de existencia muy difusa antes de la Primera Guerra Mundial, por lo menos si la consideramos como académicamente formalizada (...) desde fines del siglo XIX y a la manera de los países europeos, se habían formado en el país varias instituciones denominadas «geográficas», relacionadas principalmente a la recopilación, ordenación y georreferenciación (...) Esto era especialmente importante en un país cuyo territorio se estaba recién organizando, con límites flexibles y difusos y una dotación de recursos aún no conocida sistemáticamente. (Reboratti, 2001, p. 121)

Esas “instituciones [no universitarias estaban] orientadas a la promoción de estudios ‘geográficos’, algunas estatales, como el Instituto Geográfico Militar (1879), y otras particulares, como el Instituto Geográfico Argentino (1879), (...) en 1881 se sumará un desprendimiento de este último: la Sociedad Geográfica Argentina” (Souto, 1996, p. 49). En 1882 el Instituto Geográfico Argentino (IGA) habilitó una filial en Córdoba (Cecchetto, 2005).

El IGA tenía por finalidad

la exploración y descripción de los territorios, costas, islas y mares adyacentes de la República Argentina; hacer conocer al país en el extranjero por medio de una revista y escribir una Geografía Argentina. En 1881, a raíz de un desacuerdo con el funcionamiento del IGA, Ramón Lista fundó junto con Olegario V. Andrade la Sociedad Geográfica Argentina (SGA) con el objeto de divulgar los conocimientos geográficos y fomentar la exploración de los territorios desiertos de la República. En 1930 se motivó la disolución del IGA en gran medida por las contingencias políticas y económicas que atravesaba el país. (Observatorio Geográfico de América Latina, 2023)

En el ámbito de la UBA, en 1905, se constituyó un pequeño gabinete que servía

de repositorio de los materiales utilizados en las dos cátedras geográficas que se dictaban en aquel momento. Recién en 1917 se conformó en la Facultad de Filosofía y Letras una Sección de Geografía que, entre 1921 y 1930, pasó a llamarse Instituto de Investigaciones Geográficas, para luego constituirse en Departamento de Antropogeografía (como parte del Museo Etnográfico) y, más tarde en 1947, dar lugar al Instituto de Geografía (Souto, 1996).

En 1937 se creó el Profesorado en Historia y Geografía en la Universidad Nacional de Tucumán y, tres años más tarde, el Instituto de Estudios Geográficos, al que se le asignó el nombre de su primer director, el Dr. Guillermo Röhmeder (Rivas, Batista y Cattania, 2020).

Por otro lado, en Mendoza, la carrera de Geografía se implementó en 1947 como Sección de Estudios Geográficos del Instituto de Historia y Disciplinas Auxiliares de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo; posteriormente, en 1954, se separaron las carreras de Historia y Geografía y se conformó el Instituto de Geografía; finalmente, en 1988 tuvo lugar la creación del Departamento de Geografía, del cual dependen las cátedras, el Instituto de Geografía y los distintos Centros de Investigación (Facultad de Filosofía y Letras – UNCu, 2023).

En la UNS, el Departamento de Geografía se organizó en 1956 con el nombre de Geología y Geografía, un año después comenzó el dictado la carrera Licenciatura en Geografía, que también permitía cursar materias pedagógicas durante un año más y, de esa manera, obtener el título de profesor en geografía. Los docentes, en calidad de viajeros, procedían de las universidades nacionales de Buenos Aires y La Plata. En 1962 se concretó la autonomía del Departamento de Geografía con sus respectivas carreras y en 1968 se creó el Gabinete de Geografía Aplicada, con el objetivo de desarrollar la investigación y su vinculación con el medio. (Departamento de Geografía y Turismo - UNS, 2023)

En la UNNE, la carrera del Profesorado en Geografía se creó en 1958 con la asistencia de profesores viajeros provenientes de la Universidad Nacional de La Plata (destacándose la labor desarrollada por el Dr. en Geología Augusto Tapia en los inicios), pero recién en 1960 -con la radicación de profesores en la ciudad de Resistencia- el Departamento de Geografía logró organizarse plenamente. En 1967 se conformó el Gabinete de Geografía, adscripto al Departamento mencionado y, al año siguiente, se le asignó la categoría de Instituto de Geografía. Tanto el Gabinete como el Instituto de Geografía tuvieron como primer director al reconocido docente-investigador Enrique Danilo Bruniard. (Osuna, L. y Blanco Silva, E., 1983)

“La investigación científica en Argentina ha sido históricamente sostenida con recursos del Estado y ha tenido dos anclajes institucionales fundamentales: las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)” (Bekerman, 2016, p. 3). Desde mediados del siglo XX, el grueso de

la investigación geográfica se desarrolló básicamente en los gabinetes, institutos o centros de geografía que se fueron organizando en el seno de varias universidades nacionales, donde los temas con más tradición en la investigación estuvieron vinculados a la geografía física, las configuraciones regionales y la geografía urbana.

A través del tiempo, en distintas universidades nacionales, lograron destacarse numerosos docentes e investigadores de la disciplina geográfica (algunos de ellos, incluso, sin ser geógrafos en sus formaciones de base): Félix Faustino Outes, Romualdo Ardissonne, Horacio Difrieri, Lorenzo Dagnino Pastore, Federico Daus, Raúl Rey Balmaceda, José Santos Gollan, Alfredo Siragusa, Servando Dozo, Paulina Quarleri y Elena Chiozza (en Buenos Aires), Enrique Delachaux, Juan José Nágera, Walter Schiller, Guillermo Schulz, Augusto Tapia y los mencionados Romualdo Ardissonne y Federico Daus (en La Plata), Mariano Zamorano y Ricardo Capitanelli (en Cuyo), Inés Herrera, Guillermo Röhmeder y Alfredo Bolsi (en Tucumán), Enrique Bruniard y Eliseo Popolizio (en el Nordeste), Jorge Pickenhayn (en San Juan), Blanca Fritschy (en el Litoral), sólo por citar algunos nombres de las extendidas listas de brillantes exponentes de la disciplina en cada una de las universidades.

La investigación en nuestro país, según el análisis de Cicalese, se desarrolló en sistemas estructurales

que se mantuvieron por un tiempo prolongado en un estado muy limitado. Se generaron resistencias a cambios en instituciones tradicionales y desconfianza ante determinadas ideas, además de un ámbito poco propenso a perspectivas alternativas e inercia en cuanto a las fórmulas probadas. Esta situación se mantuvo por lo menos hasta entrada la década de 1980. (Cicalese, 2012, p. 38)

A partir de entonces, máxime con la apertura y el aliento de nuevas ideas, teorías y concepciones que asomaban en muchos países y particularmente en la República Argentina, una abultada cantidad de geógrafos empezó a salir de las perspectivas tradicionales (geografía general y regional) para incursionar en otros enfoques de investigación como la geografía cuantitativa, la geografía sistémica, la geografía de la percepción y el comportamiento, la geografía cultural y la geografía crítica, esta última con sus vertientes radical y humanista (Estébanez, 1992; Claval, 1999; Popolizio, 1987).

En los años noventa, muchas investigaciones se gestaron desde el enfoque denominado geografía ambiental, producto de la relevancia adquirida por los temas y problemáticas ambientales, en el marco de una política neoliberal que propició cambios normativos, promocionó la explotación de los recursos naturales, alentó la

llegada de inversores extranjeros e incluyó enfáticamente estos temas en el currículum educativo.

La acelerada evolución tecnológica o “la gran explosión de un universo digital en expansión” (Buzai, 2001, p. 24) posibilitó la incorporación (tibia en los ochenta y más acelerada posteriormente) de técnicas, equipos, programas y aplicaciones sustentados en ordenadores. Gracias a ello, muchos investigadores se volcaron a la geografía cuantitativa, ambiental y automatizada.

El auge adquirido por el Ordenamiento Territorial desde los años ochenta en América Latina (Gudiño, 2010), promovido fuertemente en los inicios del siglo XXI en el país, propició el desarrollo de investigaciones orientadas a esa temática, tendientes a mostrar las configuraciones espaciales, sus desórdenes, carencias y desequilibrios, como así las asimetrías y desigualdades territoriales generadoras de vulnerabilidades y exclusión social, entre otros aspectos. Consiguientemente, estos trabajos ponían en evidencia la imperiosa necesidad de planificación de ciertos espacios regionales, locales y sectoriales en razón de sus requerimientos en materia de infraestructura y servicios, pero sobre todo, la necesidad de revertir indicadores socioeconómicos muy negativos.

También es importante señalar la incorporación, desde los años ochenta, de la investigación cualitativa en geografía, desde una visión paradigmática interpretativa centrada en el sujeto. Además, la inclusión de la perspectiva decolonial, tanto en el pensamiento como en el discurso geográfico, que desde fines del siglo XX, “ha venido produciendo herramientas teórico-metodológicas, ético-políticas y epistemológicas desde un Sur Global en proceso de deconstrucción de los imperativos analíticos del saber, poder, ser y estar impuestos por el Norte Global” (Míguez Passada, 2020, p. 26). Tal mirada revisionista interpela y cuestiona las interpretaciones y verdades absolutas vertidas históricamente por las sociedades hegemónicas (eurocéntricas y norteamericanocéntricas), para avanzar en reflexiones y comprensiones que incluyen la pluriversalidad y el diálogo de saberes, desde una convicción de “desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial” (Mignolo, 2007, p. 30). En la investigación geográfica, sobre todo latinoamericana, esta perspectiva ha permitido, entre otras cosas, visualizar y desentrañar “epistemologías racializadas y colonizadas que interactúan con los conceptos de género, clase, etnias y posesión de recursos naturales y su explotación” (Silva, Fedele, Car y Mamonde, 2019).

Debe resaltarse que, si bien la investigación geográfica se ha desarrollado mayormente en las universidades y en el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), existen otras entidades que realizan y publican trabajos sobre diferentes temas de interés geográfico e, incluso, de carácter interdisciplinario. Entre ellas se encuentran el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria), diversos centros de investigación, organismos estatales de la órbita nacional y también de

las provincias y municipios, asociaciones profesionales, organizaciones privadas, consultoras y fundaciones.

Actualmente, en virtud de las posibilidades que ofrece el mundo globalizado, existen grupos y equipos de investigaciones integrados por geógrafos y no geógrafos de diferentes puntos del país y del extranjero, que desarrollan proyectos y programas de investigación sobre los más diversos temas del campo geográfico y social. Se han constituido verdaderas redes y agendas de trabajos en los niveles local, regional, nacional e internacional que promueven la producción virtual colaborativa (Román Graván, 2002).

La geografía aplicada

En la aplicación se concibe a

la geografía brindando servicios a la sociedad, justamente a través de su profesionalización, del ejercicio extrauniversitario de su oficio. Más implícita que explícitamente, veríamos aquí al geógrafo actuando fuera del ámbito académico y aplicando sus conocimientos en distintos lugares y momentos. En el mundo anglosajón se pone siempre, como antecedente de este paso, a la actividad de los geógrafos que acompañaron al presidente Wilson a la conferencia de Versalles después de la Primera Guerra Mundial, entre ellos Isaiah Bowman, y a los que planificaron el nuevo concierto mundial durante y después de la Segunda Guerra Mundial, como fue el caso de R. Hartshorne. (Reboratti, 2001, p. 121, citando a Smith, 1984 y 1994 y a Livingstone, 1992)

La contribución especial que pueden realizar los geógrafos radica en su enfoque holístico, al encarar como un todo la relación sociedad-naturaleza y sus problemas concurrentes. Los mismos métodos de investigación y de análisis geográficos que despliega en el mundo académico pueden aplicarse para lograr soluciones en muchos de los problemas mundiales, como la creciente presión demográfica sobre los espacios, el aumento de áreas subdesarrolladas y las paupérrimas condiciones de vida en muchos sitios, regiones y países, que son en definitiva los grandes desafíos del planeamiento urbano y rural y, por cierto, un campo propicio para la geografía aplicada (Dudley Stamp, 1965).

Paradójicamente, la presencia de geógrafos fue muy reducida fuera del ámbito educativo y universitario hasta la década de 1980 en la República Argentina. Con el retorno de la democracia

Los geógrafos se introducen en todo el sistema de administración pública y en todos sus niveles. Los encontramos trabajando desde la presidencia de la nación hasta las municipalidades más apartadas, en tareas relacionadas con temas tan dispares como la determinación de localizaciones industriales, zonificación urbana, planificación de transportes, relevamientos censales o planes de desarrollo rural. A veces los geógrafos alcanzan posiciones elevadas, tanto en el sistema de la administración pública como en las nuevas empresas de servicios que reemplazan al Estado en áreas como la generación y distribución de electricidad y gas o el sistema de agua potable y drenaje urbanos.” “Hay dos temas que concentran la atracción de los geógrafos y que han significado una ampliación de los mercados laborales: los sistemas de información geográfica (SIG) y los estudios de impacto ambiental (EIA).

Para los geógrafos, la ventaja de estos trabajos es que, por su formación, pueden integrar los aspectos ambientales con los sociales, lo que les da una mayor flexibilidad y adaptabilidad para enfrentar las diferentes alternativas que ofrecen este tipo de tareas. (Reboratti, 2001, p. 125-127)

A estos dos temas se agregó la posibilidad de desempeño en la planificación territorial, como parte de las políticas de ordenamiento territorial que implementaron los gobiernos nacionales, provinciales y municipales una vez iniciado el siglo XXI. Pero, como sostiene Reboratti (2001), se debe tener en consideración que el mercado de trabajo profesional representa un amplio abanico para múltiples disciplinas, es decir, que no está reservado solo para los geógrafos y, por lo tanto, éstos deben competir con otros profesionales dotados de suficiente formación y experticia en tareas similares, obtenidas mayormente en carreras de posgrado que abordan temáticas ambientales o territoriales.

La planificación representa una herramienta que incluye componentes técnicos, sociales y políticos, cuya misión es diseñar el uso racional (sustentable) del suelo, contemplando que los grupos humanos alcancen un pleno desarrollo. Es una parte relevante dentro del ordenamiento territorial, donde la política debe dar los espacios suficientes a la técnica (trabajos interdisciplinarios de diferentes profesionales). (Cuadra, et al., 2015, p. 8)

En otros países, como Francia por ejemplo, el ordenamiento territorial no es algo reciente. El geógrafo francés Labasse (1973) se encargó de clarificar que el concepto de ordenación (hoy tan utilizado en la literatura geográfica como si se tratara de un descubrimiento reciente), representa una contracción de uso más cómodo y habitual

del término organización espacial, siempre asociado al tratamiento de los problemas de repartición y mejor utilización del terreno, que apunta –mediante la implementación de una política localizadora- al logro de mejores condiciones, niveles y calidad de vida del grupo humano que lo habita.

Como bien explica Parrado Delgado (2001), la palabra ordenación territorial (que es equivalente al término ordenamiento territorial, de uso más corriente en Argentina) tuvo su origen en Francia a fines de la década de 1940, en el propio Ministerio de la Reconstrucción y del Urbanismo, ante el escenario de desorden espacial producto de las acciones bélicas desplegadas durante la segunda guerra mundial. No obstante, su implementación efectiva (sanción de leyes y aprobación de planes concretos de intervención) se produjo recién en 1967 en aquel país. El mencionado autor, resalta la importancia que tuvo la Carta Europea de Ordenación del Territorio, rubricada por la Conferencia Europea de Ministros Responsables de la Ordenación del Territorio (CEMAT) en 1988, documento en el cual se concibe a la ordenación territorial como la “proyección espacial de las políticas sociales, culturales, ambientales y económicas de una sociedad” (Cuadra, et al., 2015, p. 9).

Más allá del redescubrimiento conceptual operado en nuestro país en el presente siglo, el ordenamiento territorial se presenta como un escenario de gran receptividad, tanto para geógrafos como para cultores de otras disciplinas (arquitectos, ingenieros, abogados, ecólogos, economistas, sociólogos, etc.). Lo cierto es que, en geografía aplicada, “Los campos de trabajo se centran principalmente en los sectores de la planificación territorial y sectorial, la aplicación de los sistemas de información geográfica y la participación en estudios de impacto ambiental” (Reboratti, 2001, p. 119).

Sin dudas, el gran desafío que los geógrafos argentinos no deberían eludir, es la concreción, cuanto antes, de su colegiatura a nivel nacional, con sus respectivas dependencias regionales o provinciales. Ese paso resulta crucial si se aspira al logro de un despegue autónomo como profesionales de la geografía, sin depender de la intervención o intermediación de instituciones públicas universitarias o de centros estatales de investigación a la hora de concretar contratos o convenios con otros entes u organizaciones oficiales y privados con el propósito de desarrollar trabajos, asesorías, consultorías y servicios remunerados.

Consideraciones finales

La geografía, ya sea como asignatura individual o integrando áreas de conocimientos, ha estado presente en los niveles de enseñanza primaria, secundaria y terciaria del país con anterioridad a su institucionalización en las universidades argentinas. Aparece como asignatura del nivel medio, por primera vez, en la segunda mitad del siglo XIX en Buenos Aires. Durante las tres últimas décadas de ese siglo, fueron las escuelas normales orientadas al magisterio, las que incluyeron contenidos

geográficos en sus planes de estudio. Recién a principios del siglo XX se constituyó el Instituto Nacional del Profesorado de Geografía en la mencionada ciudad. A partir de entonces, les cupo a las escuelas normales y a los institutos superiores (laicos y confesionales) la tarea de formar maestros y profesores que llevarían la geografía a las aulas. En ese proceso, se gestaron instituciones (estatales y civiles) abocadas a la investigación geográfica, que aportaban contenidos geográficos temáticos y regionales.

Inicialmente, la geografía argentina recibió un importante influjo de la geografía europea y, más tarde desde los sesenta y setenta, la influencia de geógrafos y universidades estadounidenses y de Europa occidental.

La enseñanza y las investigaciones geográficas surgieron, en nuestro país, por fuera de las universidades (recordemos que existían solo dos universidades nacionales hasta principios del siglo XX), pero al insertarse en ellas encontraron un nicho y un clímax apropiados para potenciarse y desarrollarse. La expansión y relevancia de la disciplina empezó a manifestarse visiblemente a partir de los años cuarenta y cincuenta. Pero en la década de 1970, a raíz del impulso que le dio el Estado a la educación superior, a la investigación científica y a la descentralización geográfica a través de la creación de varias universidades en diferentes regiones del país (la mayoría de las cuales ofrecía carreras de grado en geografía), la disciplina adquirió mayor visibilidad. Entre los años noventa y 2020 hubo otras oleadas de creación de universidades públicas, pero sin incluir a la geografía como oferta académica (al menos en aquellas que surgieron después de 1995).

Puede colegirse entonces, que la incorporación de la geografía a las casas de altos estudios, promovió un despegue y un crecimiento notables como disciplina científica, al encontrar el anclaje institucional necesario para influir desde allí sobre la totalidad del sistema educativo, tanto en las jurisdicciones nacionales como provinciales. De igual modo, la investigación geográfica —que no se había gestado en el seno de las instituciones universitarias—, con la formación de gabinetes, centros e institutos dentro de diferentes facultades y dependencias universitarias nacionales, logró cristalizarse, ampliar su radio de acción y experimentar un salto cualitativo que no había alcanzado hasta entonces.

Puede afirmarse, no obstante, que la institucionalización de la geografía en la República Argentina es reciente, si bien es cierto que ha tenido manifestaciones embrionarias puntuales precedentemente. Fue, sobre todo, a fines de los años cuarenta cuando los departamentos de geografía comenzaron a surgir en varios puntos del país, pero la década de 1950 resultó clave en este proceso, al tornarse la geografía una carrera universitaria sólida, ampliamente reconocida y respetada por la sociedad. Entre las décadas de 1950 y 1970 se fundó una veintena de universidades nacionales, que permitieron el arraigo de la disciplina en diferentes regiones del país (Cuyo,

NEA, NOA, Pampeana y Patagonia).

Asimismo, las universidades nacionales fueron las responsables de modernizar la formación académica de la geografía. Desde los años sesenta, y más aún desde los ochenta, la disciplina dentro de estas instituciones adhirió a nuevas ideas, paradigmas, enfoques, métodos y técnicas, de la mano de nuevas reflexiones epistémicas que le posibilitaron superar ciertos formatos tradicionales acuñados en su interior, provenientes de las concepciones positivistas (generales y sistemáticas) e historicistas (sobre todo regionalistas). En ese proceso, fue adoptando y desarrollando diferentes enfoques sobre las realidades territoriales (corrientes cuantitativas, sistémicas, ambientales, conductistas, crítico-radicales, idealistas, humanistas, culturales, cualitativas y geotecnológicas). Incluso, incorporando visiones decoloniales que interpelan y cuestionan muchos de los preceptos y legados considerados medulares para la disciplina, que hoy se encuentran en debate y revisión, en vistas a interpretaciones y proposiciones con una marcada impronta latinoamericana.

En cuanto a la geografía aplicada, representa el campo menos desarrollado de la disciplina y el de aparición más tardía en el país, aunque dispone actualmente de un enorme potencial para desenvolverse en distintos ámbitos de la administración estatal (organismos y reparticiones gubernamentales con injerencia en cuestiones ambientales, territoriales, sectoriales, productivas, etc.) y, especialmente, en organizaciones privadas (empresas) y no gubernamentales (asociaciones civiles, fundaciones, colegios profesionales) en el contexto de globalización, desarrollo tecnológico y cambios territoriales que viven las sociedades del siglo XXI.

En síntesis, se puede sostener que la geografía ha sido –y continúa siendo- un componente esencial en la formación educativa y cultural de los argentinos, que las universidades públicas han sido un eslabón institucional fundamental para su desarrollo e incidencia en los campos educativos, investigativos y de aplicación, aunque actualmente la oferta académica tenga presencia solamente en un tercio de ellas.

Por un lado, se observa que actualmente la geografía vive un momento de máxima expresión (teniendo en cuenta el número de graduados en carreras de grado y posgrado, cantidad de publicaciones, organización de congresos, revistas indexadas, etc., además de las perspectivas favorables a nivel profesional en el mundo actual caracterizado por una desconcertante dinámica territorial dentro de un contexto tecnológicamente revolucionario). Por otro lado, se advierte en las universidades una avalancha de ofertas académicas innovadoras, en respuesta a la realidad globalizada, que compiten con carreras más tradicionales (como la geografía) a las cuales les resta un significativo número de aspirantes. Tampoco ha habido, en la comunidad de geógrafos argentinos, la convicción de colegiarse, situación que repercute negativamente en cuanto a oportunidades laborales a la hora de competir con otros profesionales para llevar a cabo actividades de consultorías, asesorías y servicios. El escenario

futuro, por tanto, se presenta entre alentador y preocupante: figurativamente puede decirse que la geografía navega en aguas que corren a su favor, aunque debe resistir algunas tempestades que se le avecinan de frente. Seguramente, el colectivo de geógrafos tendrá que ajustar líneas y repensar estrategias para seguir avanzando, tanto dentro de las universidades como fuera de ellas.

Notas

¹ Profesor, Licenciado y Doctor en Geografía por la Universidad Nacional del Nordeste. Profesor invitado en las universidades de Almería (2012) y Málaga (2016). Profesor Titular ordinario de la cátedra Seminario de Geografía Humana y Profesor Adjunto ordinario de la cátedra Introducción a la Geografía, en el Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Nordeste. Posee investigaciones y publicaciones en el campo de la Teoría y Epistemología de la Geografía, Geografía Socioambiental y Geografía de la Población. ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0001-8562-2105>. E- mail: dantecuadra@yahoo.com

Referencias bibliográficas

- Academia Nacional de Geografía (24 de octubre de 2023). *Historia*. http://www.an-geografia.org.ar/?page_id=2763
- Artieda, T. (2021, Junio). Historia de la Universidad Popular “Juan Ramón Lestani” (Chaco, Argentina 1929-1960). *Revista Historia Caribe*, XVI (38), 167-208. <https://www.redalyc.org/journal/937/93771285007/93771285007.pdf>
- Asociación Argentina de Administración Pública (31 de octubre de 2023). *Presidentes argentinos*. <http://adminpublica.org.ar/#!/-presidentes-argentinos/>
- Barsky, A. (2001). *Auge y ocaso de las “Regiones Geográficas Argentinas” de Federico Daus: de un pasado con certezas a una actualidad de fragmentación*. Actas del 2º, Encuentro Internacional Humboldt. Mar del Plata, Argentina, 1-10.
- Bekerman, F. (2016). El desarrollo de la investigación científica en Argentina desde 1950: entre las universidades nacionales y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. México, 7(18), 3-23. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000100003&lng=es&tlng=es
- Busch, S. I. (2012). Historia del campo recontextualizador y su vínculo con el campo de producción en geografía en la Argentina. *Geograficando: Revista de Estudios Geográficos*, 8(8), 1-20. file:///C:/Users/Humanidades/Downloads/admin.+Gestor_a+de+la+revista.+Geov08n08a15.pdf
- Buzai, G. (2001). Paradigma Geotecnológico, Geografía Global y CiberGeografía, la gran explosión de un universo digital en expansión”. *Revista GeoFocus - Artículos*, (1), 24-48. <https://geofocus.org/index.php/geofocus/article/view/313/180>
- Cecchetto, G. (20-23 de septiembre de 2005). *La Institucionalización de la Geografía en Córdoba. Algunas consideraciones para su estudio (1868-1892)*. Xº Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la

Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, Argentina, 1-20. <https://cdsa.aacademica.org/000-006/582.pdf>

Cicalese, G. (2012). *Notas sobre los relatos del pasado de la Geografía argentina en el último cuarto del siglo XX*. En: Cecchetto y Zusman (comp.). *La institucionalización de la Geografía en Córdoba. Contextos, instituciones, sujetos, prácticas y discursos (1878-1984)* (pp. 19-53). Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Consejo Interuniversitario Nacional [CIN] (27 de octubre de 2022). *Propuesta de distribución de cupos por universidad*. <https://evc.cin.edu.ar/attachments/article/13/1%20Distribuci%C3%B3n%20de%20cupos.pdf>

Claval, P. (1999). *La Geografía Cultural*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA). Buenos Aires, Argentina.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas [CONICET] (27 de octubre de 2023). *Descripción*. <https://www.conicet.gov.ar/conicet-descripcion/>

Cuadra, Dante et al. (2015). Región y territorio. Aspectos conceptuales en torno a la organización del espacio y el rol de la ciencia geográfica. *Revista Geográfica Digital. IGUNNE*. Facultad de Humanidades. UNNE, 12(24) <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>

Departamento de Geografía y Turismo – UNS (15 de octubre de 2023). *Historia del Departamento de Geografía y Turismo*. <http://www.geografiayturismo.uns.edu.ar/index.php?idSS=4>

Dudley Stamp, L. (1965). *Geografía Aplicada*. Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA). Buenos Aires, Argentina.

Estébanez, José (1992). *Tendencias y problemática actual de la Geografía*. Ed. Cíncel.

Facultad de Filosofía y Letras – UNCu (2023). Geografía. <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/geografia>

Gejo, Omar (2000). El CEHU y la Geografía en la Argentina. *Revista Posición Internacional*, Centro de Estudios Alexander von Humboldt, Buenos Aires, 1-2. <https://www.centrohumboldt.org/>

González, J. V. (1910). La enseñanza pública hasta 1810. *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 7(20), 213-223. En: Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1547/pr.1547.pdf

Gudiño, M. E. (2010). Pasado, presente y futuro del Ordenamiento Territorial. Ley N° 8.051/09 de la provincia de Mendoza. *Revista Proyección* (8), 1-6. https://bdigital.uncuyo.edu.ar/objetos_digitales/11248/01-proyeccion8-gudino.pdf

IIGHI (Instituto de Investigaciones Geohistóricas) - CONICET-UNNE (2023). Sobre el IIGHI. 27-10-2023. <https://iighi.conicet.gov.ar/sobre-el-iighi/>

Infobae (2023). Diputados aprobó la creación de tres universidades nacionales. 11-10-2023. <https://www.infobae.com/politica/2023/10/11/diputados-aprobo-la-creacion-de-tres-universidades-nacionales/>

Instituto Geográfico Nacional – IGN. Algo de nuestra historia. 27-10-2023. <https://www.ign.gob.ar/AreaInstitucional/AlgoDeHistoria>

Labasse, J. (1973). *La organización del espacio. Elementos de Geografía Aplicada*. Madrid, Instituto de Estudios de Administración Local.

La Nación (2023). Diputados aprobó la creación de cinco universidades en la ciudad de Buenos Aires, la provincia de Buenos Aires y Córdoba. 20-10-2023. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/diputados-aprobo-la-creacion-de-cinco-universidades-en-la-ciudad-de-buenos-aires-la-provincia-de-nid20092023/>

Lois, C. (2004). De desierto ignoto a territorio representado. Cartografía, Estado y Territorio en el Gran Chaco argentino (1866-1916). *Cuadernos de Territorio* (10), 1-116. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires. <http://dspace5.filo.uba.ar/bitstream/handle/flodigital/8910/Lois%20Cuadernos%20de%20Territorio%2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Matuszak Jimenez, M. (2022). Sobre la función social de la Geografía. Su enseñanza y su aprendizaje en la Educación Secundaria. En: Memoria Académica. Actas de las XXII Jornadas de Investigación y Enseñanza de la Geografía, 8 y 9 de abril de 2021. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.15076/ev.15076.pdf

Mendonça, M. (2015). La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta: continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973). *Perfiles Educativos*, 37(150), 171-187. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/53172/47302

Mignolo, W. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Comp.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 25-47.

Míguez Passada, M. (2020). Análisis de discursos desde la perspectiva decolonial. *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales: avances y desafíos*, 26-39. [file:///C:/Users/Humanidades/Downloads/cferreira.+CIAIQ2020_Full_Paper_19_V%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Humanidades/Downloads/cferreira.+CIAIQ2020_Full_Paper_19_V%20(1).pdf)

Ministerio de Educación de la Nación [ME] (2023). Perczyk anunció la creación de la primera Universidad Evangélica de Argentina y el Cono sur. Publicado el 11-11-2023. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/perczyk-anuncio-la-creacion-de-la-primera-universidad-evangelica-de-argentina-y-el-cono-sur#:~:text=%22Nuestro%20pa%C3%ADs%20tuvo%20su%20primera,Cono%20sur%E2%80%9D%2C%20destac%C3%B3%20Perczyk>

Minkel, C. (1987). La geografía en la Argentina. *Boletín de GAEA*, (106). Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, 42-47.

Observatorio Geográfico de América Latina (2023). Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/sociedadargentinadeestudios.html#:~:text=En%201881%2C%20a%20ra%C3%ADz%20de,territorios%20desiertos%20de%20la%20Rep%C3%BAblica>. Fecha de captura: 15-11-2023.

Osuna, L. y Blanco Silva, E. (1983). La carrera de Geografía en la Facultad de Humanidades. *Testimonios*. Universidad Nacional del Nordeste, 223-238.

Palacio Prieto, J. L. (2011). Los estudios de Geografía en las universidades de América Latina; desarrollo, situación actual y perspectivas. *Investigaciones Geográficas. Boletín del Instituto de Geografía*, UNAM, (74), 107-124. file:///C:/Users/Humanidades/Downloads/Los_estudios_de_Geografia_en_las_universidades_de_.pdf

Parrado Delgado, C. (2001). Metodología para la ordenación del territorio bajo el prisma de sostenibilidad (estudio de su aplicación en la ciudad de Bogotá D.C.). Tesis Doctoral. De-

partament d' Enginyeria Minera i Recursos Naturals, Universidad Politècnica de Catalunya. Barcelona, España.

Popolizio, E. (1987). El enfoque sistémico en la enseñanza de la Geografía. *Boletín GAEA*, (106). Buenos Aires, Argentina, 3-19.

Reboratti, C. (2001). La geografía profesional en Argentina. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, (39), 119-130. <https://core.ac.uk/download/pdf/13267809.pdf>

Rivas A., Batista, A. y Cattania, S. (2020). *La Carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) en sus 80 años (1940-2020): reseñas, recuerdos y semblanzas a sus maestros*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Editorial Humanitas.

Román Graván, P. (2002). *El trabajo colaborativo mediante redes*. En: Aguaded Gómez, José y Cabero Almenara, Julio (Directores). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Málaga, Ediciones Aljibe, 113-134.

Silva, M., Fedele, M., Car, M. y Mamonde, N. (2019). Teorías decoloniales. Lecturas e interpretaciones desde la Geografía. *Memoria Académica*. UNLP-FaHCE. La Plata, Argentina, 1-18. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13650/ev.13650.pdf

Smith, A. (1871). *Elementos de Geografía dispuestos para los niños*. Buenos Aires, Ed. Imprenta de Pablo Coni, 4ª edición.

Sociedad Argentina de Estudios Geográficos [GÆA] (2023). Historia de la Sociedad. <https://www.gaea.org.ar/historia.htm>

Souto, P. (1996). Geografía y Universidad. Institucionalización académica y legitimación científica del discurso territorial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Geografía, UBA. *Cuadernos de Territorio*, (8), 1-144.

Universidad Nacional de las Artes (2021). Listado de Universidades públicas en Argentina. https://una.edu.ar/una-en-los-medios/listado-de-universidades-publicas-en-argentina_34134

Universidad Tecnológica Nacional [UTN] (2018). Nuestro Campus, Argentina. <https://www.utn.edu.ar/es/la-universidad/sedes>

Zusman, P. B. (1997). La Geografía y el proyecto territorial de la élite ilustrada paulista. La Associação de Geógrafos Brasileiros (1934-1945). Universidad de Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales* (7). <https://www.ub.edu/geocrit/sn-7.htm>

Revista

de

Educación



RESEÑAS
Libros



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Un rol en construcción. Los edutubers

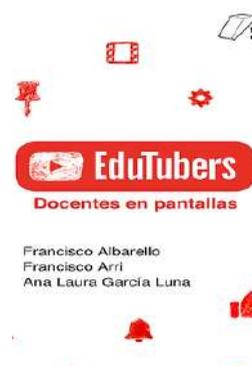
Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A. (2024). *Edutubers. Docentes en pantallas*. Tilde Editora

Florencia Daura¹

La obra escrita por Francisco Albarello, Francisco Arri y Ana Laura García Luna brinda aportes enriquecedores a la práctica educativa y a la comunicación que en ésta se desenvuelve; comunicación que, según cómo se produzca, puede propiciar la confianza, el intercambio de conocimiento y el vínculo personalizado. Esta personalización, que en primera instancia se visualiza como opuesta a la masividad propia de los medios de comunicación y de la virtualidad en la educación, incluso puede favorecerse en estos últimos contextos.

La obra que aquí se reseña tiene, siguiendo a Cerati, una prosa que sigue el ritmo de una “música ligera”, propiciando su lectura, comprensión y generalización a otros ámbitos de enseñanza. De por sí es interesante el término empleado en su título “edutuber”, sobre el cual no existe un acuerdo en cuanto a su definición y en el que se integran dos roles -educador y youtuber-, caracterizados por la proactividad en la búsqueda, generación y transmisión de conocimiento hasta encontrar un nicho a cubrir y otorgarle un significado.

El libro es producto de una investigación novedosa desarrollada por sus propios autores, bajo el título “Dar clases en YouTube: análisis de los perfiles de un grupo de edutubers argentinos”, en la Universidad del Salvador durante el bienio 2021-2022. A lo largo de sus 158 páginas se intenta dar respuesta a un interrogante muy rico: “¿en qué medida la actividad de los edutubers significa una transformación de las prácticas de enseñanza y qué oportunidades representa para el sistema educativo la cultura participativa en la cual

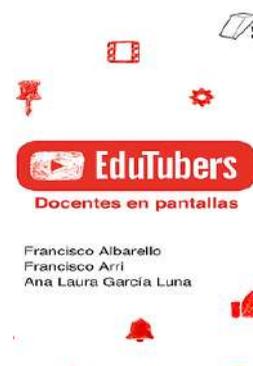


se desenvuelve?”

Para ello, la obra tiene la finalidad de identificar, detallar y caracterizar las producciones audiovisuales de edutubers argentinos; reconociendo los rasgos que toman de otros lenguajes como el televisivo, el de la clase presencial tradicional y del tipo de interacción que se desarrolla con los alumnos como usuarios. Durante la narración se toma como referencia la evidencia encontrada a través de entrevistas efectuadas a ocho edutubers y del análisis de tres videos realizados por estos últimos y seleccionados en forma ex profesa (un video de los inicios del canal de youtube, uno del período promedio de la actividad del canal, y un video publicado entre octubre y noviembre del 2022).

Los 4 capítulos de la obra se van hilvanando en forma acompasada y reflexiva con la voz propia de los entrevistados y la teoría. Así, el capítulo 1, titulado “Ser edutuber: entre la divulgación y la traducción en la sociedad red” se profundiza en el rol del edutuber en la autopercepción que los entrevistados tienen sobre su propio rol y los contenidos que transmiten en sus canales. Es en este apartado donde el concepto de edutuber, aun en construcción, es definido como un “divulgador” de conocimiento, que tiene la habilidad de explicar o traducir contenidos que son de por sí complejos en un lenguaje accesible a todos.

Por su parte, en el capítulo 2 “Tensiones didácticas” se ahondan los quiebres, diferencias y convergencias que la práctica de los edutubers genera en comparación con la didáctica tradicional que se concreta en el ámbito presencial o virtual. El capítulo 3 se inicia haciendo referencia a un ensayo que McLuhan y Carpenter publicaron en 1981 y que titularon “El aula sin muros”, para fortalecer la idea de que la mayoría de los procesos de enseñanza ocurren fuera de la escuela; a partir de allí, desarrollar una de las peculiaridades de los edutubers que está dada por “crear comunidad” con los usuarios-alumnos-audiencia. Por último, el capítulo 4, “Vivir de youtube” se focaliza en estudiar las producciones de los edutubers entrevistados a la luz del lenguaje audiovisual y se indaga en su método



de trabajo.

A partir de las líneas redactadas en el libro, no quedan dudas de que la figura del edutuber se encuentra en construcción: no cuenta con una definición unívoca; ocupa funciones que trascienden la del docente clásico, tanto en la modalidad virtual como presencial, ya que su labor se dirige a sus estudiantes y a otras personas que no conoce y que conforman un público más amplio; se desenvuelve en un aula sin muros, en un entorno virtual expandido en el espacio y en el tiempo; constituye una especie de “*delivery educativo*” al ofrecer contenidos enlatados cuya demanda se presenta según los algoritmos propios de youtube. La maduración propia de este rol también obliga a replantear y hasta modificar el rol del docente clásico. Precisamente, las ideas expresadas en el libro abren el planteo de muchas otras preguntas en relación con el rol del docente, sus funciones dentro del aula o en otros espacios institucionales, tanto en la modalidad presencial como virtual. Particularmente aquí resaltamos dos:

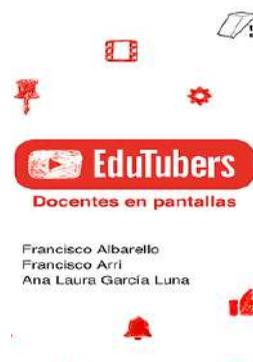
1 ¿Cómo dinamizar las clases presenciales o virtuales a partir de los recursos empleados en el entorno de youtube y, en especial, por un edutuber?

2. Una de las capacidades que en la actualidad se reconoce escasa es el pensamiento reflexivo, más aún en el nivel universitario. Esto origina incertidumbre y desorientación en quienes nos desempeñamos como docentes. Frente a ello ¿Cómo aprovechar el recurso de los videos hechos por los edutubers para propiciar la alfabetización audiovisual crítica en el aula presencial?

Dejamos que el lector se adentre en la lectura de esta obra y, tras un trabajo de reflexión profunda, encuentre una respuesta a estas y otros interrogantes.

Notas

¹ Licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador, Buenos Aires, Argentina), Magister en Dirección de Centros Educativos (Universidad Villanueva, Madrid, España), Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina). Investigadora Adjunta del CONICET-Universidad Austral. Docente titular, Secretaria de Investigación y directora del Doctorado en



Francisco Albarello
Francisco Arri
Ana Laura García Luna

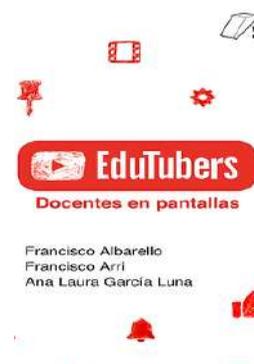
Educación (Escuela de Educación, Universidad Austral. Temas de investigación: educación del carácter. Subtemas: efecto del desarrollo de hábitos y habilidades socioemocionales en el rendimiento y permanencia en universitarios. Asesora a instituciones privadas y estatales. Cuenta con numerosas publicaciones (artículos científicos; ponencias; en medios de prensa; capítulos de libros y 4 libros para niños).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8101-6626>

E-mail: fdaura@austral.edu.ar

Referencias bibliográficas

Albarello, F., Arri, F. y García Luna, A. (2024). Edutubers. Docentes en pantallas. Tilde Editora



Revista

de

E
ducación



RESEÑAS
Eventos



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO VIGILANCIAS EDUCACIONALES DE MAR DEL PLATA

III Encuentro Internacional de Educación: La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática

Ihan Quiroz¹

Los días 27, 28 y 29 de noviembre se realizó el III Encuentro Internacional de Educación en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires ubicada en Tandil, bajo el lema “La democratización desafiada: avances y retrocesos en la educación pública a 40 años de la recuperación democrática”. El mismo estuvo bajo la coordinación general de la Dra. Renata Giovine y la Dra. Rosana Corrado y fue realizado con la premisa de conmemorar los sesenta años de la fundación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, los cuarenta años de la Ley de Normalización Universitaria y el segundo Congreso Pedagógico Nacional, y el trigésimo aniversario de la revista “Espacios en Blanco”, del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) y del Programa de Posgrado en Educación (FCH/ UNICEN). Los distintos espacios de intercambio se desarrollaron bajo una modalidad híbrida, permitiendo la participación de distintos actores institucionales y sociales de lo largo y ancho de nuestro país. Asimismo contó con el aval de la UNICEN, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Municipio de Tandil, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, la Legislatura de la Provincia de Buenos Aires, el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires y la Asociación Docente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Este encuentro contó un gran número de actividades reunidas en tres paneles, ocho simposios, cuatro talleres, una presentación de libros y siete ejes temáticos donde se expusieron más de doscientos treinta trabajos. Cabe destacar que la realización de dos de los cuatro talleres propuestos - el Taller de Iniciación a la Investigación y el Taller de Planes de Estudio de carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial - estuvo garantizada por los estudiantes del Comité Organizador, lo que permitió integrar al Encuentro discusiones que son propias de quienes se están iniciando en la investigación y quienes están transitando el proceso formativo de grado en Ciencias de la Educación.

El acto de apertura contó con la presencia del Dr. Marcelo Aba (Rector de la UNICEN), la Dra. Mónica Blanco (Decana de la Facultad de Ciencias Humanas), la Dra. Renata Giovine y la Dra. Jorgelina Mendez (Directora del NEES). Posteriormente, se realizó el panel inaugural, compartido por Fernando Avendaño (UNR), Alejandra Birgin (UBA-UNIFE), y Daniel Pinkasz (UNGS-FLACSO) donde desarrollaron el papel que los intelectuales tuvieron en las reformas educativas de los 40 años de nuestra democracia, poniendo en valor la labor docente e investigativa y trazando nuevas líneas a partir de una recuperación histórica sobre los quehaceres de las disciplinas que investigan lo educativo. A su vez recuperaron el lema del Encuentro, invitando a pensar a través de lo ya hecho sobre cómo poner en valor la cosa pública en general y la educación pública como posibilitadora de una sociedad más justa en particular. A partir de aquí se dio labor a las distintas mesas, volviéndonos a encontrar todos en el segundo panel del día, titulado “Políticas de enseñanza, investigación y extensión. Miradas a 40 años de la recuperación de la democracia en la Argentina”. Estuvo a cargo de Hebe Roig (UBA), Gabriel Asprella (UNTREF/UNLP), y Claudio Suasnábar (UNLP) de manera remota, y contó con la coordinación de Sonia Araujo.

La segunda jornada se dio por iniciada mediante una mesa de diálogo en la que la Adriana Puiggrós (UBA), Silvia Almanza y Miguel Duhalde (CTERA) recuperaron la historia del sindicalismo docente desde la fundación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina en 1973 hasta la fecha, narrando los distintos desafíos que atravesaron y el rol que tuvo y tiene la CTERA desde su formación atravesando momentos de clandestinidad y resistencia contra los embates de las distintas expresiones del neoliberalismo. En el transcurso del mediodía se hizo el taller Cuerpo Territorio, a cargo de Diana Lan (Programa de Género FCH/CIG-IGEHCS/UNCPBA), Natalia Correa y Florencia Rodríguez (FCH/UNICEN), en el que se trabajó en un ejercicio de cartografía corporal sensible a partir de las dolencias atravesadas por las femeneidades. A la tarde se desarrolló el panel titulado “Tecnologías digitales, prácticas educativas y democratización. Deudas, tensiones y desafíos”, bajo la coordinación de María Eugenia Verellen y con la presencia de Walter Campi (UNQ), Alejandra Ambrosino (UNLitoral) y Silvina Casablancas (FLACSO). Al finalizar esta jornada se abrió un espacio de intercambio estudiantil en el que participaron estudiantes de distintas casas de estudio (UNICEN, UNMdP, UNS, UNQ) para poder conversar sobre las problemáticas comunes que atañen a las carreras de Ciencias de la Educación y realizar un mapeo compartido sobre las mismas.

En la tercera jornada se dio cierre a las mesas en simultáneo, que se extendieron hasta las 13:30. Al mismo tiempo se hizo una presentación de libros a cargo de María de los Ángeles Fanaro y Mercedes Baldoni y un taller, titulado “Prohibidos pero no olvidados”, coordinado por Sofía Medina, Alejandra Ballester y Helena Ridaó sobre literatura “infantil” censurada y algunos nuevos libros hijos de la democracia. A su vez, dos simposios enmarcaron esta jornada. Iniciando con una mesa de diálogo para el

fortalecimiento de los Sistemas de Información y Gestión Educativa en Argentina, a cargo de Nancy Montes (OEI), Tamara Vinacur y Silvina Alegre (BID), Sebastián Fuentes y Juan Suasnábar (SAIE), y cerrando con UNECE: Tensiones y dilemas de la educación en contextos de privación de libertad, coordinado por Cynthia Bustelo (CONICET/FFyL-UBA), Inés Ichaso (CONICET/FFyL-UBA) y Analia Umpierrez (NACT ESADyC - FACSO - UNICEN).

Las ponencias presentadas en el transcurso de estos tres días se articularon en mesas en simultáneo, organizadas en función de los ejes temáticos: “Procesos de investigación en formación y evaluación en la Educación Superior: objetos de indagación y estrategias metodológicas en escenarios educativos inciertos.”, “La educación superior argentina en el contexto latinoamericano a 40 años de la recuperación democrática: tensiones en torno a lo público.”, “Formación Docente y prácticas de enseñanza en espacios educativos.”, “Gobierno, estrategias institucionales e identidades escolares en la educación secundaria.”, “Los desafíos de la democratización de la educación desde una mirada histórica: derechos, políticas y sujetos.”, “Iluminismo y Pensamiento crítico latinoamericano, dos tradiciones en diálogo. Nexos teóricos y político-pedagógicos.”, “Formación docente: prácticas y nuevas configuraciones didácticas”. Esta organización propició debates fluidos y enriquecedores, integrando diversas tradiciones y perspectivas, todas articuladas en torno a una cuestión central: la pregunta por la democratización de la educación. Esta línea común entre las distintas mesas alentó intercambios sumamente pertinentes en un contexto donde se cuestiona el rol de la democracia y de las instituciones públicas de gestión estatal como pilares del orden social. Asimismo, permitió desplazar momentáneamente las miradas específicas de cada disciplina participante, ofreciendo interpretaciones entrelazadas y multifacéticas de nuestro presente educativo.

Resulta destacable la integración de talleres al Encuentro como espacios más dinámicos para el intercambio e integración práctica de conocimientos que, a menudo, se consideran exclusivamente teóricos. Desde diversas perspectivas y contextos, desde distintas formas y enclaves, los talleres desdibujaron la artificial frontera que separa la investigación educativa de la realidad social. Las propuestas reunieron a docentes de distintos niveles, estudiantes y graduadxs, quienes abordaron cuestiones como la pedagogía de la memoria, las corporalidades, los procesos formativos y la investigación como un bien social. Estos temas se trabajaron y resignificaron a través de la experiencia colectiva, enriquecida por la activa participación de todxs lxs involucradxs.

Así, una vez más, el Encuentro Internacional de Educación nos ofreció una oportunidad para reflexionar e interpelarnos sobre nuestras prácticas educativas, nuestras prácticas docentes y nuestras prácticas investigativas, abriendo horizontes para trabajar en el porvenir y para poner en valor la democracia argentina, sus insti-

tuciones y, por sobre todo, la educación pública. Una educación que co-construimos en el día a día habitando cada escuela, cada jardín, cada instituto y cada universidad.

Notas

¹ Estudiante avanzado de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-9922-356X> E-mail: ihanshoel@gmail.com

Revista

de

Educación



RESEÑA
Tesis



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



Investigación narrativa, autobiográfica en educación de mujeres docentes caldereñas-salteñas en destellos descoloniales

Inocencia Gerónimo¹

Nombre del Programa/Universidad: Doctorado en Educación Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto) Biográfica en Educación de la Universidad Nacional de Rosario

Director: Dr. Jonathan Aguirre

Co-directora: Dra. Claudia De Laurentis

Jurado Evaluador: Dr. Luis Porta; Dr. Daniel Suárez; Dr. Francisco Ramallo

Fecha de defensa: 17 de abril de 2024

Resumen

La sinfonía *Voces de oro y barro en la historia de la educación argentina. Narrativas descoloniales e insurgentes de mujeres docentes de La Caldera, provincia de Salta, en la segunda mitad del siglo XX*, trabaja desde la narrativa biográfica y autobiográfica. El objetivo fue recoger y conocer una nueva reconfiguración social, política, pedagógica y cultural a partir de narrativas que entretejan vida, profesión y socialidad entramando al feminismo descolonial como movimiento que otorga sentido, persistencia y resistencia. La investigación doctoral se construyó desplegando las voces de oro y barro desde la perspectiva narrativa, biográfica y autobiográfica; y un posicionamiento descolonizante, con puntos de fuga para incursionar en prácticas y saberes insurgentes. Teje umbrales desde las primeras auroras de la educación primaria y la experiencia docente de las protagonistas, entrelazando la formación doctoral de la investigadora durante la pandemia y pospandemia. La pretensión fue sentidizar con otros ojos para reconocer voces de “esa” parte de las historias no relatadas: Voces de oro como existencia brillante y barro, despertando células originales en la memoria narrada de cada protagonista. La reseña de tesis presenta y convoca a las voces que respaldaron y dialogaron la sustentación.

Palabras claves: educación; investigación; narrativa; autobiográfico; descolonial

Fecha de recepción: 2024-09-27
Fecha de evaluación: 2024-10-16
Fecha de aceptación: 2024-11-14

Voces de oro y barro en destellos descoloniales

Presentar la reseña de la obra, convoca a recorrer, acompañada en esta oportunidad de voces que enlazaron la sustentación con aportes de nuevos desafíos, cuya expresión de mérito fue no solo la sustentación, sino también la máxima calificación 10 (diez), con pronunciamiento e invitación a publicar la obra. En este texto y contexto “el umbral es el pase de la luz a la oscuridad, pero también es el pasaje de la oscuridad a la luz; un proceso cismogenético” (Berardi, 2020, p. 159). El pasaje umbrales provoca transformación, son los colores del arco iris. De los pasajes de la escritura brotan sangre y barro, también cristales u oro. El proceso cismogenético (Berardi, 2020) provoca la escritura de la tesis, precisamente de tiempos convulsionados de pandemia de covid-19. Fueron pasajes de nacimiento y producción de la obra. En esos tiempos el cruce de umbrales se produjo en un contexto mundial diferente, atesorado por la sensibilidad de quienes construimos y escribimos como acción poética.

Posiciono al concierto con la intensidad de su recorrido por arcos y umbrales grises y de colores que permiten el despliegue de las voces de las docentes y de la Niña tesis². Se entrecruzan y matizan en la fortaleza de la experiencia amasada en el barro. El arco iris después de la tormenta nos regala cristales que nacen de las luchas insurgentes y una vez impresa le otorgan su color y carácter, dándonos informaciones vitales desde su estructura cristal transparente. Esta posibilidad de trabajar se hizo intensa, conmoviendo la herida colonial para desnudar la sensibilidad donde la palabra y las sensaciones se vuelven resistencia. El hilado son las historias, los hilos las texturas de las narrativas y los bordados, la experiencia de lo invisible y oculto, aun así, la finura de trazos construidos no es perfecto, como la impronta de ver y tocar el revés de la trama. El tejido, los colores se presentan re-descubriendo sus matices. Es un tejido bordado que lleva dibujos en su esencia. Esta trama de interrogantes convocada en umbrales invita a desnudar y convocar la sensibilidad de los relatos de las protagonistas.

Los interrogantes que guiaron la obra entusiasmaron a ¿cuáles son las manifestaciones, experiencias, prácticas y saberes docentes en la segunda mitad del S. XX que se puedan recuperar y revitalizar de la mujer docente caldereña y salteña en la historia de la educación desde una perspectiva descolonial?; ¿cómo se narran a sí mismas y consideran su vida, profesión y socialidad en un contexto patriarcal y de patronazgo salteño dónde existen marcas de colonialidad de género, clase y raza?; ¿cuál es la contribución y aporte del saber a la pedagogía descolonial y las formas de resistencia en sus prácticas pedagógicas, experiencias institucionales y comunitarias que aportamos desde la narrativa? Y, ¿cómo me narro en la autoetnografía como investigadora, mujer y docente en relación con las narrativas de las mujeres docentes desde una perspectiva descolonial?

En compañía de estos interrogantes, re-presentamos como objetivo comprender en las voces de oro y barro las insurgencias sociales, políticas, educativas y culturales de la mujer docente caldereña a partir de sus propias narrativas que entran vida, profesión y socialidad. Consideramos cartografiar las biografías y autobiografías re-vitalizando su vida, profesión y socialidad, con la intención de analizar los componentes que discordaron y que se encuentran subyacentes en las perspectivas ideológicas educativas en el proceso histórico y las prácticas descoloniales de la educación. La indagación y análisis de documentos escritos de archivo escolar, la fotobiografía manifiestan resistencia en sus prácticas pedagógicas, experiencias institucionales y comunitarias. Los dispositivos -entrevistas narradas, fotobiografía, documentos históricos de archivo, testimonio de la Niña tesis y el propio registro autoetnográfico- contribuyeron a co-construir aportes desde la no colonialidad del saber, con el propósito de entramar y entretejer las resistencias sociales, políticas, educativas y culturales.

La obra se organizó en umbrales, cual metáfora de arco iris; y se coronó en un bricolaje performativo donde se matizan para mostrarnos la sabia re-existencia re-vitalizada. Presentamos un recorrido por los umbrales de colores. En los pasajes, la metáfora hecha poesía resucita la memoria de la intemperie en el peregrinaje de pies sensibles descalzos y reaviva la insurgencia del sentipensar³ y sentidecir investigando. Aquí y allá el trabajo recorrió umbrales de la narrativa, biográfico y autobiográfico como la cara visible y oculta de la luna. La narrativa es espesura y finura como teoría y metodología; juntos pueden saltar el cerco más allá de los binomios, para andar en perspectivas que se entretejen en un viaje de resistencia con la intención de revivir y re-vitalizar las voces de las protagonistas.

La sinfonía remite a pasajes y no giros. El pasaje posibilita una escritura de corrimientos, entradas, apertura y viceversa. Moulian Tesmer & Garrido (2015) nos dicen que el arco (para mi iris) opera como puerta o umbral que conecta con otras dimensiones del universo, a través de las que transitan las entidades espirituales que se desea propiciar, invocar o ayudar a partir; y “teje sus redes de un modo poiético, es decir, creativo e instaurador”, “constituye una vibración simbólica donde confluyen y se articulan representaciones en una trama de sentidos propias de un trabajo artesanal que hila y teje tramas de manera creativa” (pp. 207-208). Metafóricamente, el arco iris conforma un exponente cuyos pórticos conecta a dimensiones con el universo de la obra, pues el simbolismo es mágico. Se co-constituyó en y con el andar de las protagonistas, además del acompañamiento de voces que sustentaron la obra, se conjugan en ponderar y considerar que;

La propuesta de concebir a la tesis como “obra”, o como “sinfonía”, o como “arco iris”, o como “tejido”, prefigura elementos que hacen de la poé-

tica de la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica un momento decisivo a la hora de componer un trabajo integral, bien secuenciado y con coherencia interna. Una “tesis viva” sería la definición que daríamos para un trabajo en el que constantemente se reconstituyen sentidos vitales que vigorizan perspectivas, puestas a punto y ejercicios reflexivo-analíticos. Tanto los dispositivos como las decisiones para concertar la sinfonía que pretende, guardan originalidad y cuidado en su tratamiento. Se destaca la trama que sentidiza los marcos referenciales y estado del arte del tema en cuestión. La autora historiza y organiza con claridad conceptual una urdimbre que le permite dar cuenta de su posición frente al objeto de estudio de manera profunda y coherente. De esta manera, la secuencia casi artesanal conceptual construida, da cuenta de la posición, a través de sus relatos autobiográficos: la niña tesis en que a través de distintas tipologías de textualización que incluye música, poemas, imágenes y relatos nos permitan “percibir el olor y perfume de los animales y las plantas”. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

Los umbrales del arco iris y el collage cristalizado

La secuencia casi artesanal da cuenta de umbrales de los colores del arco iris, incluyendo el collage performativo. El pasaje amarillo introduce *un nos-otros que naramos el viaje* entre la narrativa biográfica, autobiográfica y la investigación narrativa, al encuentro con voces de los exponentes eruditos de la narrativa -Jerome Bruner, Paul Ricœur y Walter Benjamín- biográfica y autobiográfica que sustentan la obra; para continuar el recorrido se suman voces invitadas de la literatura narrativa y de investigaciones Delory Momberger, María Concepción Passeggi, Luis Porta, Sánchez Sampaio, Gabriel Murillo Arango, Francisco Ramallo, Elizeu de Souza, Daniel Suárez, María Yedaide, Jonathan Aguirre. Continúa al encuentro la propuesta y sostenimiento de érase una vez con autores de prácticas educativas insurgentes y descoloniales que acompañan los paisajes doctorandos. El umbral contribuye con autores instruidos que instauran nuevos sentidos para poner en valor planteamientos y perspectivas de nuevas miradas y abordajes que constituyan una propuesta diferente a las lógicas de producción académico euro-centradas y coloniales (Walsh, 2013, 2017; Lugones et al, 2021; Palermo, 2014; Lander, 2020; Lugones, 2021; Ochy Curiel, 2017). Los autores consideran la perspectiva descolonial como un pensamiento “otro” que arroja la convocatoria de la crítica a la ciencia eurocentrada y colonial.

La obra recorre “arenas movedizas” desde el *umbral verde para saltar cercos y abandonar binomios desde una postura onto-epistemológica, ética, política y estética* de la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica. Saltar y abandonar cercos para centrar posturas y perspectivas que me hagan sentir investigadora desde y con otras brisas. La postura adopta (Connelly & Clandinin, 1995; Denzin &

Lincoln, 2017; Vasilachis de Gialdino, 2015) el abandono de la marcada tendencia hacia la universalización y generalización de la ciencia, pues la universalización se asocia con el sentido de poder y dominación europeizante en verdades absolutas científicas (Porta & Yedaide, 2017). Desde la dimensión política, ética y estética, la fuerza de la construcción subjetiva de nos-otros atendiendo a lo local en iniciativas de re-escrituras que atenten a romper las miradas canónicas y eurocéntricas. Las voces de las protagonistas (Moriña, 2017) son presentadas en entrevistas narradas, fotobiografías (Sontag, 2016) y documentos de archivos públicos y privados. Estos dispositivos fueron serpenteados e interrumpidos por la autoetnografía (Blanco, 2018; Bernad Calva, 2019) para otorgar brillo a la vida narrada de mujeres docentes desde una perspectiva descolonial. En esta brisa los testimonios de la Niña tesis se hace presente, es invitada a testimoniar (Jelin, 2002) experiencias y vivencias del sentir de su niñez junto a las voces de las docentes. La autoetnografía es suave y huracanado soplo que, de forma especial, permite el tejido en umbrales desde las primeras auroras de la educación hacia la formación doctoral durante la pandemia y pospandemia. Los relatos del jurado coinciden en;

la incorporación activa e integrada de diversos lenguajes (fotobiográfico, teórico-académico- poesías, canciones, referencias a diario autoetnográfico) potencia la calidad expresiva del trabajo y exige un meticuloso trabajo de curaduría. A pesar de que no rompe totalmente con la estructura y secuencia tónica de la cultura académica dominante (esto es, marco teórico, apartado metodológico, historia natural, presentación de casos, análisis-interpretación, conclusiones), los apartados y su composición poética permiten poner en tensión los modos en que se estructura una tesis doctoral. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

La vislumbre naranja en *la historia de la educación en La Caldera, destellos salteños ¿una visión historiográfica?*, es una mezcla de matices que representa creatividad y habilidad de disfrutar y persuadir la historia de la educación, re-planteando la historia oficial en historias en la educación (Ramallo & Porta, 2017). En un primer momento, se prelude desde una visión historiográfica la historia de la educación en la provincia de Salta, retomando una descripción desde lo social y político y de forma particular las historias en la educación en La Caldera, reconsiderando acontecimientos históricos de vital importancia. Por otra, la importancia de la Escuela Normal Superior de Salta, como institución formadora de las protagonistas de esta obra. Luego una descripción de una institución educativa primaria rural fundada en 1839, la denominamos “la escuela frente a la capilla de los tres tirantes” por su ubicación geográfica frente a la iglesia construida por los jesuitas en el S. XIX. En esta

institución ejercieron la profesión las mujeres docentes en la segunda mitad del S. XX. Finalmente, destellos literarios de la mujer salteña como ecos insurgentes que retumban las “otras” historias desde la literatura para la educación. En relación con la adopción de las historias en la educación, el jurado considera;

La imagen del “arco iris” y sus “umbrales” de colores permiten desplegar la “opción descolonizante” con arreglo a criterios heterodoxos a la cultura académica escrita. Las historias de la educación argentina tienen huecos, no solo en su espacialidad, sino también en las maneras en las que las narramos dentro de las academias. Las voces de maestras jubiladas, con las que Inocencia Gerónimo escribió su tesis, actúan como hilos sueltos que, combinando el presunto antagonismo del oro y el barro emergen en saberes vivos. Esta narrativa doctoral sensibiliza en los procesos reflexivos que su autora recupera en conversación con una comunidad de investigadores narrativos a escala regional. Se valora la claridad de la formulación tanto como su rebeldía y desobediencia. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

El umbral rojo de voces *que aplauden los sentidos de la educación de la Niña tesis*, simboliza la vida en la educación y los orígenes del sentido de la escritura del concierto. En su escritura, la fuerza de huracanes atrevidos donde el tiempo, espacio y sociabilidad son des-composición en ondulaciones de ecos que conectan las voces de quienes somos protagonistas. Siendo investigadora aplaudo los sentidos y afectos de la educación que se enaltescen con el relato de la Niña tesis. Demuestra su esplendor desde el testimonio, resguardados en recuerdos para una memoria autoetnográfica y des-compone los retazos del bricolaje donde escritura, historia y metodología conectan a lo autobiográfico con lo cultural (Blanco, 2018; Bénard Calva, 2019). Con la escritura podemos ir y venir dando sentido a lo ya vivido. Cuando un investigador escribe una autoetnografía, busca producir una descripción densa, estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal (Ellis, et al, 2015, p. 255). Los relatos surcan la transición desde la niñez por la educación, ella -Niña tesis- fue alumna de las docentes protagonistas en esta obra;

las postales de la niña de la tesis en que redefine sentidos, sentipensarnos en barro, allí hay oro y semillas cristales al viento, dan cuenta del ejercicio entramado de voces y de un estilo propio, una trama que historiza, vibra, se hace cuerpo y le permite “ser otra”. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

Estas historias se van conjugando en los relatos de la niña y de las docentes

en ecos y pasajes mezclados de gritos detrás del barbijo en un tiempo donde un virus prolífero y prolifera los territorios y paisajes vida mediados por la pandemia, un acaecimiento de vivir y re-vivir la época de covid-19, doctorando. Nos preguntamos ¿con qué finalidad compromete y visibiliza su voz y relato? El testimonio de la Niña tesis referencia, irrumpe y acompaña el proceso de escritura autoetnográfica, instala el valor emocional de la educación crítica y emancipadora.

En *ecos cruzados que tocan y acarician mi fibra* implico dar el “salto al vacío”⁴, esta decisión me otorga la esencia de investigar. El umbral confiere y da sentido el inicio del cursado en la formación doctoral enclavado en la pandemia de covid-19. El color y la trama me insinúa y me atrapa en la escritura del recorrido de umbrales, doctorando, atravesando vida durante y pospandemia. Son movimientos que me fortalecen, es un aluvión o huracán en movimiento cuyos ecos se van abriendo y en sus ecos aparecen vuelos. Es una compañía fiel que me convocó y me sostuvo. Tocó mi fibra, (Sedgwick, 2018) en este escenario que nos tocó vivir donde se hizo más resistible juntos. Aquí encontré la vitalización de ser y haber investigación, por eso me parece justo escribir señalando las marcas y derroteros que me fueron brindando y sosteniendo para no decaer y fortalecerme en el convite de invitados que fueron mis compañeros y compañeras doctorandos, mis queridos maestros de tesis -Claudia y Jonathan-, mis amigos verdaderos -Jackie y David- juntos nos acurrucamos. Aun así, el covid-19 (Berardi, 2020) fue y sigue siendo la marca y derrotero del Doctorado. Es la fortaleza de la autoetnografía hecha cuerpo y resistencia en la adversidad y en los claros cristales que fueron surgiendo en cartografías bosque adentro de la investigación (Morizot, 2020).

La tesista desnuda sensibilidades, “donde las palabras y las sensaciones se vuelven resistencias”. Las huellas de las narrativas, re-cogiendo para re-vitalizar las biografías y autobiografías, entran y bordan el encuentro con su autobiografía. Las fuertes metáforas y materialidades recuperadas hacen que el tejido y los colores, en sus matices, compongan bordados y dibujos. El hilado es de historias y los hilos son las texturas de las narrativas, para ver y tocar el revés de la trama. Esta tesis augura la bienvenida de su autora a una comunidad narrativa. Se valora la profundidad de su análisis y como su propia experiencia sensorial, nos permite comprender en las voces de oro y barro las insurgencias sociales, políticas, educativas y culturales de la mujer docente caldereña en la segunda mitad del siglo XX a partir de sus propias narrativas biográficas y autobiográficas que entran vida, profesión y socialidad. Se destaca de sobremanera las imágenes, los collages y el fotobiografía, “como un dispositivo que habita una espesura o densidad de una historia que re-vive y se re- actualiza en sus dimensiones

de presente-pasado, por medio de palabras y silencios”, para contemplar un “pensamiento/reflexión” donde las propias imágenes. Los recorridos/bifurcaciones que propone son originales y novedosos. El enfoque desde el cual marca la posición de la investigadora se va entrelazando y reconstruyendo a lo largo de todo el documento. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

El umbral *voces de oro y barro* resplandece en la obra y es la travesía que se inscribe en las experiencias de vida de cada una de las voces docentes, algunas de ellas ya en el plano espiritual. Las voces son colores que vibran en un eco de melodías que concertan la obra. Convocadas brindaron su protagonismo y se arrojan el nombrarse con un Yo soy *Porfiria Chiquita, Adriana Ivonne, Isabel Presentación, Gabina (Gaby), Vilma, Cristina, Isabel*. Relatan su vida desde su niñez, saberes y experiencias docentes en la educación, nos posibilitan escucharlas y visibilizarlas, cómo se narran a sí mismas, rescatando y considerando su vida, profesión y socialidad en un contexto patriarcal y de patronazgo salteño donde todavía existen marcas de colonialidad de género, clase y raza (Palermo, 2014; Lugones, 2021). Adentrarme y escuchar la vibración invita a pensar en la re-vitalización de las historias en la educación (Ramallo & Porta, 2019), donde es posible que dialoguen con ecos de sabidurías, con umbrales de experiencias y cristales de vida para una nombrada docencia salteña. Son sabedoras de insurgencias que arrojan posturas descoloniales en la educación. Para conmover la escritura, presentamos cartografías vidas, nos remontamos al cartógrafo de paisajes habitados en un tiempo y que sus epifanías nos regalan para este tiempo engalanada de ilustraciones que serpentean en instalaciones o corazonadas insurgentes; es una “narrativa recursiva, potente y espectral” (Dictamen del Jurado, 2024).

Las docentes jubiladas nos permiten conocer acerca de sus vidas y reflexionar sobre el lugar que podrían ocupar sus saberes en nuestra sociedad. Se trata de una narrativa recursiva, potente y espectral que posibilita identificar la problemática investigada con otros ojos, en una matriz que contiene nuevas historias en voces de mujeres docentes jubiladas salteñas para contar, desanudar y tensionar la educación; en una sinfonía desde la narrativa biográfica y autobiográfica, cuyo objetivo es recoger y conocer una nueva re-configuración social, política, pedagógica y cultural de la mujer docente ... a partir de narrativas biográficas y autobiográficas. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

El umbral violeta para *llegar juntos con sentido y sonido de huracanes atrevidos* armoniza los destellos de ser, *hacer* y vivir investigación en un entramado de voces

cristalizadas. El entramado considera las voces narradas, los testimonios de la Niña tesis, las fotobiografías, los documentos archivados y mi autoetnografía. Devela y presenta el concierto que muestra el reverso y anverso del tejido. Son umbrales de oro y barro desde estas arraigadas tierras de patriarcado y patronazgo colonial, con la certera posibilidad de otorgar el brillo a las vidas narradas de mujeres docentes desde una perspectiva y mirada descolonial (Espinoza, et al, 2013). Entramamos las historias de sus vidas, denunciando prerrogativas negativas de categorías absolutas de análisis. Nos auto-arrogamos la posibilidad de sentipensar en corazonadas y proponer instalaciones insurgentes que permiten vivificar y vigorizar la esencia de la mujer docente salteña a pesar de las marcas del patriarcado y patronazgo. Este umbral se nutre de interrogantes y respuestas co-construidos en mapas y cartografías (Morizot, 2020; Mayorga, 2014) que fraterniza universos emocionales que se suceden y que reposan en el detalle y lo íntimo (Porta, 2021; 2022) de conocer un poco más, tratando no solo de bordearlas, sino interrumpirlas desde las narrativas que traman la voz interior de la propia cartografía que compone textura y musicalidad de este trabajo.

Como un sello, encontramos el *umbral collage*, donde revitalizamos matices cristalizados. Bricolaje del recorrido que fue co-construyendo tramas de diversos colores y latidos, para dar paso a matices multicolores como la vida misma, mostrando y revitalizando nacimientos de nuevos cristales de barro y oro. En el respirar profundo de la obra presentamos un cromático de quienes *ESTAMOS...* nuestra vida, la vida misma en la educación. Este desandar es la imagen bricolaje, que otorga el tiempo humano y la experiencia vivida en experiencia narrada. Los actos que recrean el sentido estético que convidó la Doctora Isabel Molinas y se arroga “viajar mundos” (Lugones, 2021) en metarrelato que convoca a arrojar semillas (Walsh, 2017) al viento, se enredan y nacen entre las tramas echa grietas. La recuperación y comprensión de las voces posiciona al trabajo en la historia local, siendo un humilde aporte de las voces genuinas. Su protagonismo y nuestro cobijo es una enunciación política y ética que pone en tensión pretenciones de universalidad, cuestionando el sentido de verdades instaladas. La historia local guarda su impronta en la autenticidad de las protagonistas, en “*yo soy y yo digo*”. Al estilo de la boliviana Domitilia Barrios, “*si me permiten hablar*”. Estas instancias de escritura trasladaron a torbellinos y molinetes de vientos, brisas que bordan el sentir de la escritura. Los umbrales son sensaciones y emociones que peregrinan y permiten nuevas aperturas en instalaciones de horizontes de cristales semillados.

La mujer docente, a través de sus relatos, vuelve su voz a la memoria presente, el ejercicio de la docencia situada en la sociabilidad, territorialidad y temporalidad para re-significarla. Las historias en la educación narrada habitan/ron contextos para el encuentro de puntos de fuga donde dibujar la cartografía distante de la trayectoria de un rayo y convertirla en el vuelo de un colibrí. Un colibrí bricolaje que vuela hacia

el susurro del viento para posarse en el néctar de una flor y maravillarse en el arco iris después de la tormenta. El desafío contra el heteropatriarcado es mi desvelo como investigadora, son “ecos cruzados que tocan mi fibra” (Sedgwick, 2018, p. 3); se hace intensa, jamás me abandona. Es mi deseo prestar la mirada sensible y la escucha atenta de protagonistas, aquí y allá. Esta vez en la historia de oro y barro habita la descolonialidad donde sea posible re-vivir, re-surgir y re-existir (Walsh, 2013) esperando que la sensibilidad aplauda los sentidos de la educación.

Co-construimos la obra voces de oro y barro en las historias en la educación argentina como posibilidad de otorgar/nos la palabra brillante de la experiencia a la comprensión interpretativa de saberes docentes; y barro por la fuerza de la re-existencia a pesar de la adversidad. Es un grito potente con eco de sentido con sonido que no callaremos. Las historias de barro muchas veces desoladas son re-vitalizadas, despertando células originales de la memoria, que arde en la remembranza de sentir voces de oro narradas para re-vivir en las historias en la educación.

Digo desobedecer y me distancio desde una forma revolucionaria y subversiva de sentidizar y escribir, marcando una ruptura en la forma de ser investigación. “Mi sabiduría viene de esta tierra”⁵, dice la frase que representa a Universidad Nacional de Salta (U.N.Sa.), paisaje donde estudie mi carrera docente y a partir de ese tiempo mi sentir doctorando. Sí, quiero hacer honor a la frase aportando modestamente mis ideas desde la descolonialidad como un sentido insurgente para la educación. ¿Mi sabiduría viene de esta tierra? Mapeamos y cartografiamos en las profundidades de ser y *h*aser investigación. Mi condición abiyalense de escritura, me lleva sin dudas ser y *h*aser investigación con los pies descalzos y en roces sentidos de miradas y afectos profundos, en esos roces descalzos el jurado considera que la obra;

constituye un aporte original tanto para la historia de la educación como para el productivo campo de su intersección con la investigación narrativa, biográfica y autobiográfica en educación desde una perspectiva descolonial. La identificación, indagación, reconstrucción, documentación y análisis interpretativo de las historias de vida que presenta la tesis, así como la auto-biografía de la investigadora y las referencias bibliográficas “eruditas” vinculadas con el tema/problema de la investigación, ofrecen pistas teóricas y derivas metodológicas creativas y productivas poco ensayadas, que merecen atención, sobre todo en lo que concierne a la articulación entre historias de vida e historia oficial. Armonías imperfectas como esas huellas que sigue Morizot en el bosque. Destacamos el proceso reflexivo en las distintas partes del trabajo en que, no solamente la entrevista narrativa, el trabajo en archivo y los distintos instrumentos utilizados, dan cuenta de trazos de la educación en Argentina y en Salta durante la segunda mitad del siglo XX. La impronta

narrativa que regula la entrada de los registros, junto a la dinámica de una escritura certera, clara y potente, permite vislumbrar un ejercicio escritural potente y reconstitutivo (...). (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

La obra está pintada en los matices del viento, en la bravura de la tormenta y en la calma de sol después del vendaval. Huracanes briosos con “mi sabiduría viene de esta tierra” me representan investigadora salteña. Me re-conozco en la sensibilidad narrativa, en la escritura de bordes y situaciones de acontecimientos de historias impregnadas de descolonialidad. Mi posicionamiento es ontológico, ideológico, ético y político para narrar y escribir como un acto de liberación insurgente, lo que este tiempo nos permita en lenguajes que pintamos a través de imágenes doctoradas. Me posiciono en otras mutaciones y “paisajes” para ser y sentir investigación.

La tesis y su defensa son paisajes. Su sustentación fue un movimiento más de sensibilización, afirmación y valorización de las historias como educación. Por todo lo antes señalado, este Jurado recomienda dar visibilidad a la obra a través de publicaciones en variados formatos y lenguajes, dada la tonalidad y profundidad que aporta para la construcción del campo de las Ciencias de la Educación. (Dictamen del jurado, 17 de abril de 2024)

Notas

¹ Doctora en Educación -Programa Específico de Doctorado en Investigación Narrativa, Biográfica y Autobiográfica en Educación-, por la Universidad Nacional de Rosario. Docente e investigadora. Profesora (U.N.Sa.), Licenciada (U.T.N) y Doctora en Educación (U.N.R.). Docente de M.E.C.C. y T. de la provincia de Salta; adscripta en Comisión de Educación de Cámara de Senadores de la provincia de Salta; miembro de CISEN, Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. Facultad de Humanidades. U.N.Sa. Argentina. E-mail: inocencia12geronimo@gmail.com

² Niña tesis, es una de las protagonistas de la obra. En la tesis, su nombre fue presentada con minúscula, pero en la presentación de artículos de publicación la traducción de portugués se aplicó la mayúscula, por ese motivo después de la traducción se considera y decide la “N” mayúscula en el nombre.

³ El concepto sentipensante nace de las palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda (citado en Lizaraso, 2017): “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. Es decir, sentipensarnos como protagonistas de una obra que se relata en historias de la educación y que trabaja en relaciones dinámicas de emociones y narración de las participantes. Es estrategia y logro, camino y meta, proceso y resultado, acción sostenida, fruto de energías complementarias: sentir y pensar.

⁴ Un salto al vacío. Yves Klein. 1960. https://www.youtube.com/watch?v=8xKHq_bGgWQ

⁵ Distinción de la Universidad Nacional de Salta creada en 1971, cuyo lema es “Mi sabiduría

viene de esta tierra”, escrita por Manuel J. Castilla, escritor salteño. La frase se encuentra en el escudo que distingue a esta casa de estudios.

Referencias bibliográficas

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Berardi, F. (2020). *El umbral crónicas y meditaciones*. Ciudad Autónoma de Bs. As.: Tinta Limón.
- Blanco, M. (2018). Autoetnografía y viajes académicos. Investigación Cualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 3(2) 1-5.
- Bodei, R. (2013). *Imaginar otras vidas: Realidades, proyectos y deseos*. Barcelona. Herder. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/enrahonar.810>
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, & et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 1-59). Barcelona: Laertes.
- Denzin, Lincoln, Y. (comps). (2015). *Manual de investigación cualitativa vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa. González-Giraldo, o. e. (2019).
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2015). *Autoetnografía: un panorama*. Astrolabio. Nueva época, 249-273.
- Espinoza, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh, *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re-existir, re-vivir* (pp. 404-441). Quito: Serie Pensamiento Decolonial.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Jones, H. (2015). Autoetnografía. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 262-315). Buenos Aires: Gedisa.
- Lander, E. (2020). *La colonialidad del saber: eurocentrismo en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ciccus.
- Lugones, M. (2021). *Peregrinajes*. Buenos Aires: Signo.
- Mayorga. (2014). *El cartógrafo*. Teatro San Martín, Buenos Aires.
- Morizot, B. (2020). *Tras el rastro animal*. Buenos Aires: Isla Desierta.
- Moulian Tesmer, R., & Garrido, C. (2015). *Etnopoéticas del umbral: el simbolismo del arco en la cultura mapuche willeche y sus recurrencias en los sistemas cosmovisionarios andinos*. Estudios Atacameños, (pp. 207-229).
- Ochy, C. (2017). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. En A. De Santiago Guzmán, E. Caballero, & G. González Ortuño, *Mujeres intelectuales: feminismos y liberación en América Latina y el Caribe* (pp. 149-167). Buenos Aires: CLACSO. Libro digital.
- Palermo, Z. (2014). Para una pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.
- Porta, L. (2021). La expansión biográfica narrativas, autobiografías y educación. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos / Seis susurros performativos. Tramas que

sentidizan pedagogías de los gestos vitales. Praxis Educativa.

Porta, L. (24 de noviembre de 2022). Ensamblajes vitales/Umbral de sentido. Investigación narrativa y educación. Educación a Distancia U. N. L. Pampa. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ew-yycagSY&t=2963s>

Porta, L., & Yedaide, M. M. (2017). *Pedagogía(s) Vitale(s)*. Mar del Plata: EUDEM.

Ramallo, F., & Porta, L. (2019). Localidad, descolonialidad e inmediatez en la historia de la educación: narrativas del bachillerato argentino. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, 143-158.

Ramallo, F., & Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. Teias Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 439-354.

Sedgwick, E. (2018). *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Madrid: Alpuerto.

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir, (re) vivir*. Valle de Cauca, Colombia: Alternativas.

Análisis evolutivo de algunos indicadores que inciden sobre el desarrollo de la carrera en Economía y Administración Agrarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires

Evolutionary Analysis of Some Indicators that Affect the Development in the Agricultural Economics and Administration Career. Agronomy School. Buenos Aires University

Guillermo Andrés Cavagnaro¹

Patricia Beatriz Lombardo²

Título: Magíster de la Universidad de Buenos Aires en Docencia Universitaria, Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires.

Director: Dra. Patricia B. Lombardo

Jurado evaluador: Mg. Fabio Solaria; Dra. Hebe Roig; Dra. Carla Suarez

Fecha de defensa: 12 de septiembre de 2023

Resumen

La carrera en Economía y Administración Agrarias (LEAA) nace en el año 1998, en el marco de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y con el apoyo de otra unidad académica de la Universidad de Buenos Aires: la Facultad de Ciencias Económicas (FCE). La carrera tuvo un aumento constante de aspirantes hasta el año 2003, para luego comenzar a decaer significativamente, generando la preocupación de autoridades, docentes y estudiantes sobre la merma en el nivel de ingresantes y graduados. También, se viene manifestando un nivel importante de deserción que, junto con lo aludido anteriormente, han venido caracterizando a la carrera en los últimos años. Estas situaciones son las que dieron origen a la ejecución del presente trabajo, abordándose para ello una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, realizando un enfoque cuanti-cualitativo con la utilización de diferentes instrumentos para la recolección de datos, con el objetivo de analizar los factores y características que han incidido en la evolución de las tasas de ingreso, deserción y graduación de la LEAA. A partir de los resultados alcanzados, se llegó a la conclusión de que las causas que más inciden sobre la deserción y la baja tasa de graduados son la estructura del ciclo de intensificación final y la elaboración de la tesis de grado.

Palabras Clave: Educación Superior; estudiante; deserción universitaria; graduados

Abstract

The Agricultural Economics and Administration (LEAA) program was founded in 1998 within the framework of the Faculty of Agronomy of the University of Buenos Aires (UBA) and with the support of another academic unit of the University of Buenos Aires: the Faculty of Economic Sciences (FCE). The program had a constant increase in applicants until 2003, and then began to decline significantly, causing concern among authorities, teachers and students about the decline in the level of entrants and graduates. Also, there has been a significant level of dropouts, which, together with what was mentioned above, has characterized the program in recent years. These situations are what gave rise to the execution of this work, addressing for it an exploratory-descriptive type of research, carrying out a quantitative-qualitative approach with the use of different instruments for data collection, with the objective of analyzing the factors and characteristics that have influenced the evolution of the admission, dropout and graduation rates of the LEAA. From the results obtained, it was concluded that the causes that most influence the dropout rate and the low rate of graduates are the structure of the final intensification cycle and the preparation of the degree thesis.

Keywords: Higher Education; Students; University Drop out; Graduates

Fecha de recepción: 2024-08-29

Fecha de evaluación: 2024-10-12

Fecha de evaluación: 2024-10-11

Fecha de aceptación: 2024-10-28

Introducción

En los últimos años puede considerarse como importante la preocupación de los distintos claustros y autoridades de la Facultad de Agronomía de la UBA, sobre las bajas tasas de ingresos y graduación de la Licenciatura en Economía y Administración Agrarias. También es notorio un nivel significativo de deserción que, junto con lo antes mencionado, caracterizan a esta carrera. Sin embargo, podría decirse que estos indicadores no son privativos de la misma. La UBA cuenta con una oferta de 103 carreras (entre grado y técnicas), distribuidas en cada una de sus 13 Facultades. Como señalan Kisilevsky y Veleda (2002, p. 53):

los condicionantes que participan en la elección de una carrera pueden ser explicados desde múltiples perspectivas. Ninguna de ellas agota las respuestas al problema. La lectura de datos secundarios constituye una aproximación que, al vincular algunas características importantes, permiten descubrir el perfil del estudiante que opta por un determinado campo del saber y distinguirlo de otros, tratando de encontrar puntos en común y diferencias. (2002, p. 53)

A pesar de que la Argentina cuenta con un sistema universitario público, gratuito y de acceso irrestricto, la mayoría de los jóvenes aún no accede a la educación de nivel superior (Gessaghi y Llinás, 2005). En las universidades argentinas, una de las constantes observadas en todas las carreras ha sido el bajo rendimiento académico de los estudiantes, viéndose altos índices de deserción y repitencia. Son muy pocos los estudiantes que completan la carrera en el plazo teórico de duración. Otros fenómenos que también se observan, son los de la baja relación egresados-alumnos y egresados-nuevos inscriptos (Mosconi, 2005).

La Economía Agraria estudia la especificidad del sector agropecuario y sus interrelaciones con el conjunto de la economía. La Administración Agraria es la habilidad para alcanzar los objetivos de una empresa agropecuaria por medio del planeamiento, organización, dirección y control de los factores productivos. El caso de la LEAA resulta algo peculiar, por presentar bajas cifras de inscriptos y graduados, pese a ser una carrera integradora de conocimientos económicos y agronómicos, considerando además que la actividad agraria es uno de los ejes básicos de la economía argentina. Según la información brindada por la Dirección de Ingresos, Alumnos y Graduados de la FAUBA, en sus primeros cinco años la carrera mostró una tendencia alcista en su matrícula. Entre 2003 y 2004 logró alcanzar el máximo de aspirantes desde su inicio (135) y desde 2005 la cantidad de aspirantes comenzó a caer hasta llegar en 2014 a un total de 27 ingresantes. El año 2018 marcó el nivel más bajo de inscriptos de toda la historia de la carrera (15 candidatos) y en los últimos tres años se registró

un promedio de 20 inscriptos/año. La misma Secretaría arrojó un promedio de 17 graduados/año hasta el año 2021 inclusive.

Los objetivos del presente trabajo fueron analizar los factores y características que incidieron en la evolución de tasas de ingreso y graduación de la LEAA. A pesar de no contar con investigaciones previas sobre los motivos que estén incidiendo sobre la baja tasa de graduación en la LEAA de la Facultad de Agronomía de la UBA, se analizaron algunos indicadores que pudieron influir sobre la cantidad de ingresantes a la carrera y que, a su vez, hayan generado fenómenos relacionados con procesos de deserción y bajo número de egresados. El objeto de estudio se ha enfocado en como afectaron el plan de estudios y la realización del trabajo final a la graduación de los estudiantes de la LEAA.

Materiales y métodos

El presente trabajo se encuadró en una investigación de tipo exploratoria-descriptiva, realizando un enfoque cuanti-cualitativo, con la utilización de diferentes instrumentos para la recolección de datos. En el marco de la investigación social se hace hincapié en la importancia de la utilización de un enfoque cualitativo y más precisamente, en la utilidad de la integración de métodos cuantitativos y cualitativos para una aproximación más adecuada de ciertos problemas de investigación (Forni et al., 1992). Para el abordaje metodológico del trabajo se optó por utilizar distintos métodos. En una primera etapa se inició la investigación con un enfoque cuantitativo, a partir de la realización de encuestas a estudiantes y graduados, con el objetivo de caracterizar el fenómeno en estudio. En una etapa posterior, basada en un análisis de tipo cualitativo (entrevistas a docentes de la carrera y testimonios de alumnos que aprobaron todas las materias, pero no presentaron el trabajo final), se trató de comprender dichas características, abriendo lugar a la triangulación metodológica entre enfoques cuantitativos y cualitativos. Se abordó un análisis descriptivo, buscando establecer cuáles de los factores y características planteadas incidieron en la evolución de tasas de ingreso, y graduación de la Licenciatura en Economía y Administración Agrarias de la FAUBA.

Resultados obtenidos

En lo que se refiere a los datos recolectados en encuestas realizadas a estudiantes que se hallaban cursando las asignaturas correspondientes al Plan de Estudios 2017 de la LEAA, el resumen de los mismos se presenta en la Tabla N° 1. Los resultados de estas encuestas están cruzados por la variable de procedencia del nivel educativo medio (sector público o privado). 32 estudiantes de grado respondieron a las encuestas.

Tabla 1

Resumen de los datos analizados para estudiantes LEAA Plan 2017

	Casos						Total	
	Válido		Perdido		N	Porcentaje	N	Porcentaje
	N	Porcentaje	N	Porcentaje				
¿Cómo evaluaría el nivel académico del cuerpo docente de la LEAA? * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
Los contenidos dictados en las asignaturas le parecen... * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
¿Le parece que los contenidos dictados se ajustan al perfil esperado de la carrera? * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	30	93,8%	2	6,3%	32	100,0%		
¿Nota/ha notado superposición de contenidos en algunas de las asignaturas? * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
La atención brindada por el Departamento de Alumnos de la Facultad le resulta... * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
El uso de plataformas virtuales (CED) le ha resultado... * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
En cuanto al material de estudio elaborado por los docentes, esto le parece... * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
¿Ha utilizado la Bolsa de Trabajo y/o el Sistema de Pasantías que ofrece la facultad? * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	30	93,8%	2	6,3%	32	100,0%		
¿Trabaja y cursa la carrera en simultáneo? * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		
Nivel educativo alcanzado por sus padres * Su egreso como estudiante de Nivel Medio ha sido desde...	32	100,0%	0	0,0%	32	100,0%		

En las tablas 2 y 3 se muestra la información obtenida en torno a los graduados del Plan de Estudios 1998. Fueron 82 los graduados que accedieron a completar las encuestas sobre el presente documento. Cabe mencionar que al momento de realizarse las encuestas no existían graduados con el nuevo Plan de Estudios (2017). En la Tabla 2 se muestran los aspectos positivos de la LEAA señalados por los graduados y en la tabla 3, se vuelcan los aspectos negativos manifestados por los graduados.

Tabla 2
Aspectos positivos de la carrera según graduados LEAA Plan 1998

Aspecto	Frecuencia	% de Frecuencia de respuestas (Escala 1-5)
Aporta conceptos generales	28	34,14%
Nivel de los docentes	34	41,46%
Interacción con docentes y profesionales relacionados con el sector público y/o privado	10	12,19%
Prestigio de la LEAA	8	9,75%
Buena Formación en contenidos de administración	8	9,75%
Posibilidad de realizar pasantías	6	7,31%
Buena Formación en contenidos de economía	12	14,63%
Nivel de la Facultad	18	21,95%
Autonomía del estudiante durante la formación	2	2,43%
Insertión en la economía	2	2,43%
Actualidad de los contenidos	2	2,43%
Viajes de estudio	2	2,43%
Muestra diferentes facetas del modelo de producción agropecuario.	2	2,43%
varias materias específicas	2	2,43%
Conocimientos sobre estructura de comercialización	2	2,43%
ayuda recibida por la nueva dirección para finalizar la tesis	2	2,43%
Diversidad de actividades en la facultad	2	2,43%
Posibilidad de ver temas vinculados con la conservación de recursos naturales	4	4,87%
Amplitud de puestos de trabajo	0	0,00%
Título abrió puertas para entrevista	4	4,87%
Carrera diseñada en base de los resultados (PAUSA - ECA)	2	2,43%
Brinda conocimientos en dos ramas (economía y administración)	6	7,31%
Ninguno	2	2,43%
Buena gama de materias optativas y electivas	4	4,87%
Carrera enfocada en un contexto acorde a la Historia Económica del país	2	2,43%
Carrera corta	2	2,43%
Posibilidad para múltiples pasantías o especializaciones	2	2,43%
Formación para desempeño en el sector público o privado	4	4,87%
posibilidad de estudiar una carrera relacionada con la rural en la ciudad	2	2,43%
Combina costos con producción	2	2,43%

Nota: elaboración propia en base a las Encuestas realizadas a Graduados LEAA

Tabla 3**Aspectos políticos de la Carrera de LEAA**

	Recuento	respuestas en columna (Base: recuento)
Falta de materias contables, financieras, tributarias	30	38,5%
Superposición de contenidos entre materias	6	7,7%
Falta de pasantías para estudiantes o graduados	4	5,1%
Poca profundización en materias de producción agropecuaria	4	5,1%
Falta de viajes de estudio	12	15,4%
Falta de contenidos en Sistemas/Nuevas TICs	4	5,1%
Dificultad para completar el Ciclo de Intensificación	34	43,8%
Dificultad para encontrar tema/director de tesis	16	20,8%
Materias no acordes al perfil del graduado	12	15,4%
Poca relación entre contenidos del plan de estudios y las exigencias del mercado laboral	12	15,4%
Dificultad para completar la elaboración de la tesis	14	17,9%
Falta de prácticas profesionales	2	2,6%
Falta de reconocimiento laboral de la carrera	2	2,6%
Marginalización laboral por profesionales del sector	2	2,6%
Tesis poco productivas	2	2,6%
Poca articulación entre facultad y salida laboral no académica	2	2,6%
Falta de contenidos sobre gestión de empresa	2	2,6%
Contenidos generales	4	5,1%
Falta de contenidos sobre mercados orgánicos	2	2,6%
Franja horaria de cursada	2	2,6%
Hay muchas materias sociales	2	2,6%
Superposición de materias importantes en un mismo cuatrimestre	2	2,6%
FCE discrimina alumnos que cursan materias en común	2	2,6%
Los contenidos de producciones animales y vegetales tienen inconsistencias en lo que a economía se refiere	2	2,6%
poca importancia en temas administrativos y de campo	2	2,6%

Nota: Elaboración propia en base a resultados de las Encuestas a Graduados LEAA D0

identificar las siguientes características: expresaron que tomaron conocimiento acerca de la LEAA a través de orientación vocacional, ferias universitarias y presentaciones organizadas por el Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común. Mayormente egresaron del nivel medio del sector privado de la educación y se caracterizan por tener padres con formación universitaria completa. Reconocen el prestigio académico de la UBA y el buen nivel profesional de los docentes. El 75% ha revelado que trabaja y estudia al mismo tiempo. Consideran bueno el nivel académico de la carrera y son calificados de igual manera los contenidos programáticos de las asignaturas. Han estimado como bueno (50%) y muy bueno (6%) el material de estudio. La mayoría expresó conformidad con el uso de las plataformas virtuales. Por último, el 44% hizo uso del Sistema de Pasantías y/o la Bolsa de Trabajo.

La información relevada mediante encuestas a los graduados permitió incorporar otras características de la LEAA: la mayoría se caracteriza por estar trabajando en aspectos relacionados con su título de grado. Han transitado por pasantías y viajes de estudio mientras eran estudiantes. Una cantidad significativa ha realizado actividades complementarias tales como participación en eventos de carácter científico (como asistentes o disertantes) o tareas dentro de alguna cátedra de la FAUBA. Han puesto de manifiesto las dificultades enfrentadas para cumplimentar el Ciclo de Intensificación Final (por su extensión) y a la elaboración del trabajo final. La mayoría respondió que los conocimientos adquiridos durante la carrera facilitaron su inserción laboral.

Entre los aspectos que se mencionaron como positivos, se pueden resaltar: a) nivel académico de la FAUBA en general, y del plantel docente, en particular; b) aporte de conceptos generales; c) buena formación de contenidos en economía y administración; d) el prestigio de la UBA y e) posibilidad de interacción, que brinda la carrera, con profesionales del sector público y privado. En cuanto a los aspectos identificados como negativos, han surgido: a) dificultades para completar el ciclo de intensificación b) asignaturas poco afines al perfil del graduado y c) baja vinculación entre contenidos programáticos del plan de estudios y exigencias del mercado laboral

En lo que respecta a las 17 entrevistas brindadas por docentes, se trató de entrevistas semiestructuradas basadas en un guión, considerando cuestiones tales como:

Tabla 4

Aspectos a destacar por los Docentes acerca de la Carrera de LEAA y sus Estudiantes

Sobre la CARRERA → Duración, articulación de asignaturas, correlatividades, superposición de contenidos, actividades complementarias.	Sobre los ESTUDIANTES → Nivel académico, compromiso con la carrera, sentido de pertenencia institucional.
Opinión del nuevo Plan de Estudios. Fortalezas y debilidades de la Carrera.	Otros aspectos considerados como relevantes para el/la entrevistado/a.

Nota: Elaboración propia

Se consideró como adecuada la duración de la carrera. Opinaron que existe articulación entre diferentes asignaturas y una minoría considera que la articulación es débil. No notan superposición de contenidos. El régimen de correlatividades fue considerado como correcto. Algunos entrevistados lo relacionaron a la modificación en el régimen de correlatividades introducido por el nuevo plan de estudios, dándole mayor flexibilidad a la curricula. Según la mayor parte de los docentes, las actividades complementarias deberían ser más, dado que mejoran el nivel de formación del alumno. En cuanto a pasantías y prácticas profesionales consideran que deberían incrementarse ya que los estudiantes las suelen solicitar y participar en alto grado cuando surgen. Con respecto a la concordancia entre conocimientos enseñados, perfil profesional y demandas laborales, hubo consenso sobre que la concordancia es adecuada. Otros aspectos que se consideran importantes: Revisión del tramo final de la carrera, con menor rigidez para que los alumnos puedan terminar en el tiempo estimado la carrera, destacaron la calidad de la formación de la carrera y la diversidad de áreas profesionales en las cuales permite desempeñarse.

En cuanto a las entrevistas realizadas a los docentes, la mayor parte de las respuestas calificaron al nivel académico de los alumnos como bueno y adecuado. La opinión mayoritaria de los docentes acerca del sentido de pertenencia institucional por parte de los estudiantes varió entre bajo y medio. Respecto al compromiso con la carrera, se califica como medio. En cuanto a la relación entre duración teórica y real de la carrera, se notó un consenso acerca de que la duración real es mayor a la estipulada en el plan de estudios. Algunos atribuyen esta brecha a la demora en el cumplimiento de las actividades complementarias requeridas y a la realización del trabajo final. Por último, otros aspectos importantes manifestados fueron: incorporar mayor cantidad de viajes de estudio y pasantías, mayor dinamización de las bolsas de trabajo y prácticas profesionales. Todos los entrevistados se pronunciaron a favor de la implementación del nuevo plan de estudios, dado que el anterior tenía una

antigüedad de casi 20 años.

Entre las ventajas del nuevo plan, los entrevistados destacan que se han actualizado los contenidos de la carrera a las condiciones actuales del sistema agroalimentario y que dicha actualización busca favorecer una mejor inserción laboral del graduado. En cuanto a fortalezas y debilidades visibles, los docentes se inclinaron por las siguientes:

Se deberían analizar opciones sobre el formato del trabajo final y las actividades del ciclo de intensificación para mejorar tiempos de finalización de la carrera.

Opinan que la cantidad de graduados por año es baja en relación a la cantidad de inscriptos y señalan una caída en la cantidad de inscriptos durante los últimos años.

Según la opinión de varios docentes, esta baja cantidad de graduados contrastaría con un mercado laboral con demanda y espacio para su inserción profesional tanto en el sector público como en el privado.

El reconocimiento académico de la UBA y la solidez en la formación académica de la carrera son mencionados entre las fortalezas al momento de la inserción laboral.

Por último, se realizaron 19 entrevistas a estudiantes con todas las materias del plan de estudios aprobadas y sin tesina presentada. Todos ellos tenían como punto en común haber aprobado la última materia en un lapso superior a los dos años al momento de ser entrevistados. Las entrevistas tuvieron una sola pregunta (abierta) para que pudieran explayarse acerca de los motivos que los llevaron a no concluir la etapa final de la Carrera. Entre los aspectos más importantes que salieron a la luz, fueron los siguientes:

Falta de tiempo para completar el Ciclo de Intensificación Final (actividades complementarias) y escritura del Trabajo Final (tesina).

Alejamiento físico de la Facultad (Volver a su ciudad de origen).

Desacuerdos con tutores y/o directores.

Trabajo actual full time y/o familia a cargo.

Falta de directores con injerencias en economía y administración agrarias.

Desconocimiento acerca de las exigencias y duración real del Ciclo Final.

Inserción laboral exitosa sin necesidad de presentar el Trabajo Final.

Discusión de los resultados

Para el primer tramo, se toma la información relevada a través de encuestas y entrevistas junto con información secundaria (brindada por la Dirección de Ingreso, Alumnos y Graduados de la FAUBA), que será interpretada a la luz de los desarrollos teóricos de distintos autores. Entre el año de inicio de la LEAA (1998) y el año 2021,

se contabilizaron 1.312 aspirantes inscriptos, mientras que el total de graduados en el mismo período fue de 338 (26%). Durante sus primeros cinco años de vida, la carrera mostró una tendencia alcista en su matrícula, alcanzando en el periodo 2003/2004 el máximo de ingresantes desde su apertura. Esta cantidad comenzó a disminuir gradualmente. El año 2018 marcó el nivel más bajo de ingresantes, (contabilizándose solo 15), lo cual continuó casi sin cambios hasta 2021. En 2015, los ingresantes de la LEAA representaban aproximadamente un 4% del total de ingresantes a las carreras de la FAUBA, disminuyendo a 3% en 2020. La FAUBA difunde su oferta académica al igual que las otras unidades académicas, pero al parecer los aspirantes enfocan sus intereses en otras ramas, sin que se pueda brindar una respuesta objetiva a ello. Los docentes entrevistados señalan que la disminución de ingresantes (expuesta en los informes de la Dirección de Ingreso, Alumnos y Graduados de FAUBA y por la Secretaría de Alumnos del CBC), difiere con una elevada solicitud por parte del mercado laboral que favorecería su inclusión en puestos tanto del sector público como privado. Con respecto a lo institucional, el reconocimiento a nivel internacional de la UBA y la solidez en la formación académica de la carrera son indicados como fortalezas a considerar al momento de la inserción laboral. Por lo tanto, de acuerdo con Mollis (2001), la elección de una carrera universitaria en el marco de una determinada universidad está sustentada en ciertos significados que van más allá de datos cuantitativos que tratan de explicar la oferta y demanda de Educación Superior. Es así que intervienen distintos factores (vocacionales, psicológicos, culturales, socioeconómicos) que ponen de manifiesto las representaciones sociales de los futuros ingresantes (Canessa, 2002).

El análisis de las encuestas realizadas a los estudiantes de la LEAA acerca de cómo llegan a tomar conocimiento de la carrera e inscribirse, junto a su procedencia del nivel medio de la educación y una elevada proporción de padres con formación universitaria, remiten a Mendoza (1994), en el sentido que la decisión sobre la elección de una carrera es fundamental en el futuro de una persona y que dicha decisión está atravesada por factores internos y externos que influyen de manera diversa. Algunas particularidades temporales del sector podrían traerse a colación en cuanto a los períodos de aumento y disminución de los aspirantes. Con respecto a la fase creciente de la matrícula de la carrera, cabe mencionar que luego de la crisis de 2001-2002, el sector agropecuario vuelve a modificar su rol dentro de la economía, mostrando la particular importancia que posee para Argentina. El proceso de recuperación económica que experimentó el país fue muy importante. Un conjunto de medidas entre las cuales se encontraban la fijación de un tipo de cambio competitivo junto con una política fiscal y monetaria expansiva, permitieron un crecimiento significativo en la mayoría de los sectores económicos, especialmente en el agrícola. En esos años, se observó una fuerte intervención gubernamental en el sector agropecuario y el Estado Nacional se valió de diferentes herramientas para tratar de construir una política

agropecuaria que encuadrara con los objetivos generales que se había propuesto.

Por otra parte, la creación de la carrera resultaba por demás novedosa ya que desde la UBA se ofrecía por primera vez una carrera basada en una disciplina integradora de competencias económicas y agronómicas, que combinaba aspectos micro y macroeconómicos relacionados con el ámbito agrario, con una diversidad de injerencias para sus graduados. Antes de la existencia de la LEAA, la aproximación a ese tipo de conocimientos académicos se plasmaba a través de una formación de tipo posgrado (especialización, maestría) en las temáticas de administración o economía agraria (tras una titulación de grado previa en Ingeniería Agronómica), lo cual implicaba una duración mínima de ocho años de estudios considerando las carreras de grado y posgrado. Estos dos hechos pueden haberse alzado como un eje motivador para inscribirse en la LEAA e ir generando un crecimiento en la cantidad de aspirantes con deseos de adquirir competencias profesionales en el sector, buscando insertarse en áreas con una potencial alta demanda de empleos. Otra distinción con respecto a particularidades del sector agropecuario que podría traerse al análisis (esta vez para hablar sobre la caída en el ingreso de aspirantes), es el del conflicto desatado entre el gobierno nacional y el sector agropecuario en el año 2008. Dicho suceso se basó en un enfrentamiento entre el sector de empresarios y productores agropecuarios y el gobierno nacional, debido a la decisión de este último de aplicar un nuevo esquema de retenciones a las exportaciones de soja, maíz y trigo entre otras. Es un período donde también la FAUBA muestra un decrecimiento de sus inscriptos. La información recabada a través de la Secretaría de Alumnos del CBC para los períodos comprendidos entre los años 2017 y 2020, muestra una tendencia creciente en la cantidad de inscriptos para la oferta de carreras ofrecidas por la UBA. Sin embargo, la FAUBA no siguió dicha tendencia y registró una baja consecutiva en la cantidad de inscriptos para todos los años del período mencionado. Y es en estos últimos años también donde la falta de interés por estudiar carreras afines podría incluir al notable empobrecimiento del negocio agrícola, al déficit de infraestructura rural y a una imagen sectorial adversa para los propósitos laborales/profesionales de las nuevas camadas de estudiantes. Todos estos sucesos podrían relacionarse con una tasa de ingreso decreciente para la LEAA, considerándose las cifras de aspirantes a la carrera de los últimos quince años.

Durante el período 1998-2014, se registró un total de 1194 ingresantes de los cuales solo el 18% (217) logró egresar, evidenciando un proceso de desgranamiento y deserción. Desde 2015 hasta 2021 los inscriptos llegaron a alcanzar un total de 118, mientras que en el mismo período lograron egresar 121 de los cuales el 83 % se había inscripto entre 1998 y 2014. A enero de 2021, 315 estudiantes finalizaron de cursar, pero aún adeudan su trabajo final. De ellos, 293 han perdido la condición de alumnos regulares por el hecho de haber transcurrido más de dos años desde la fecha de aprobación de su última materia. La situación de la carrera podría com-

pararse, en cierta medida, con lo que sucede en el ámbito de otras universidades públicas del país donde se ha observado, según Mosconi (2015), un bajo rendimiento académico de los estudiantes que se traduce en un alto índice de deserción y repitencia, así como una escasa cantidad de estudiantes que completan la carrera en el plazo teórico de duración. Este mismo autor agrega que existe una baja relación egresados/alumnos y también egresados/nuevos inscriptos.

Los datos obtenidos para la LEAA, con respecto a factores desencadenantes de deserción, han sido quizás más precisos con respecto a quienes aprobaron la totalidad de las materias, pero no su Ciclo de Intensificación y Trabajo Final. Del resto de los candidatos no puede precisarse si han abandonado definitivamente sus estudios o si han hecho un cambio de carrera. Con respecto a esta cuestión puede citarse lo planteado por Himmel (2002), que distingue entre la deserción relacionada con una determinada carrera y la deserción de la institución universitaria, destacando que la primera no necesariamente implica la segunda. Asimismo, la segunda puede indicar el traspaso a una carrera en otra universidad o bien el abandono permanente de la educación superior.

En cuanto a la brecha entre duración teórica y real de la carrera, observada por los docentes, la cual se debe principalmente a la demora en la elaboración y defensa del trabajo final en el último tramo de la carrera, Muñoz Razo (2011) afirma que este documento académico (tesina) es una exigencia para analizar si un estudiante posee las capacidades adecuadas para ejercer una determinada disciplina. Para el período de la carrera estudiado (1998-2021), junto con los datos surgidos de las entrevistas a docentes, las relaciones entre inscriptos, graduados y candidatos con la totalidad de las materias aprobadas, pero sin presentación de trabajo final, pueden contribuir a comprender los objetivos del trabajo. La suma de graduados y candidatos sin defensa de tesis acreditada da un total de 653 individuos, lo que equivale a decir que unos 659 aspirantes a obtener el título de grado (50%) abandonaron la carrera sin el total de las materias aprobadas, desconociéndose los motivos de dicha decisión. Estas cifras pueden relacionarse con lo sostiene Sigal (2003, p. 8), respecto a que “cuanto más abiertos son los sistemas de admisión, mayores son las tasas de deserción”; en tanto que García de Fanelli (2005, p. 6) considera que “lo más notorio es que si bien los jóvenes logran ingresar a la educación superior, una alta proporción de ellos no logran concluir sus estudios universitarios o superiores terciarios”.

A su vez de los 315 alumnos sin tesis presentada, son 293 los casos (22% sobre el total de inscriptos) que aprobaron la última materia -del total del Plan- pero que, posteriormente, no acreditaron actividad académica durante más de dos años convirtiéndolos en desertores. Tinto (1982) sostiene que la deserción implica una situación donde el estudiante no logra finalizar su proyecto educativo y que no presenta actividad académica durante el plazo establecido por una institución perdiendo su

condición de regularidad. Castaño (2004, p. 19), agrega que la deserción también puede ser examinada a partir de la perspectiva institucional ya que un alumno se considera como desertor si hace abandono de la universidad durante 2 años seguidos o bien concluye su plan de estudios, pero no logra graduarse en los dos o más años posteriores. Teniendo en cuenta que tampoco se reconoce por finalizada una carrera si no se ha elaborado y defendido un trabajo final, uno de los motivos de deserción de los estudiantes de la LEAA podría estar determinado por la falta de presentación de dicho trabajo.

Por otro lado, el abandono luego de haber aprobado todas las asignaturas -sin haber culminado con el ciclo de intensificación final- podría estar mostrando falta de claridad acerca de la real dedicación requerida o también una carga oculta de dedicación incompatible con el régimen desplegado para el cursado y aprobación de las materias del plan de estudios. Los entrevistados también dieron cuenta no solo de la cantidad de actividades, sino también de cierta falta de flexibilidad de las mismas, en cuanto a que debían estar cien por ciento relacionadas con el tema de tesis elegido. De no cumplirse esta condición, la actividad no aportaba los créditos exigidos y dilataba más el cierre del ciclo. La falta de información general mencionada en las entrevistas parece exponer que no estaba claro que la carrera no consistía exclusivamente en la aprobación de materias obligatorias. Los obstáculos que plantearon los desertores entrevistados en cuanto a las dificultades acarreadas por la estructura del ciclo de intensificación final también aparecieron al analizarse los datos de las encuestas a graduados, en donde una gran parte señaló que, pese a haber podido obtener su licenciatura, el cumplimiento de las actividades del ciclo les generaron inconvenientes. Otro punto de discusión surgió en ciertos testimonios en donde se pone de manifiesto que el acceso al mundo laboral fue posible sin haber elaborado la tesis y que la presentación del título de grado no constituyó un requisito necesario. El interrogante planteado es si la tesis es una condición necesaria para la culminación de los estudios o que, en realidad, los alumnos terminan adquiriendo competencias sin la tesis realizada.

Ha existido desde siempre la idea de una relación entre la competencia y el manejo de habilidades y estudio en situaciones laborales de un profesional. En algunos casos, parecería ser que los requerimientos profesionales quedaron vinculados únicamente al proceso formativo adquirido durante el cursado de las materias y/o a la experiencia que se haya ido logrando dentro de la dinámica laboral. Por lo revelado en estos casos por los entrevistados y encuestados, valdría la pena plantear si la finalización de la LEAA amerita un ciclo de intensificación extenso y rígido, que no parece haber hecho otra cosa que agrandar la brecha entre la duración teórica y real de la carrera o haber generado un proceso de deserción, contribuyendo ambos sucesos a abultar la baja tasa de graduación. El proceso evolutivo de LEAA muestra un descenso continuo de ingresantes a partir del año 2004, una baja relación inscriptos/graduados,

considerables procesos de deserción y desgranamiento con un aumento significativo de la brecha entre la duración teórica y la real de la carrera.

Para tratar de solucionar esta problemática comenzaron, desde el año 2015, a generarse acciones que podrían en un mediano plazo empezar a revertir las no tan alentadoras cantidades de graduados. Una de las primeras medidas no solo buscó flexibilizar la normativa referida al ciclo de intensificación de la carrera y estrategias de acompañamiento (principalmente en el tramo final de la misma), sino que también la institución estuvo abocada a promover la mejora del programa de formación -tanto en términos de diseño curricular como de prácticas formativas- sustentada en criterios de evaluación y análisis que permitiesen la revisión, actualización y mejora de la currícula. La Comisión Curricular trabajó en la elaboración de un nuevo Plan de Estudios, desde abril de 2015 hasta mediados de 2017, cuando se presentó la versión final del mismo, siendo aprobado por el Consejo Superior de la UBA el 25 de octubre de 2017 (mediante resolución N° 8125). Una vez aprobado el nuevo Plan de Estudios, la Comisión Curricular se abocó al seguimiento del mismo y al análisis de los programas temáticos de las asignaturas que lo conforman. Con respecto a esto, Roldan Santamaría considera que:

El establecimiento de un Plan de Estudios para el desarrollo de una carrera universitaria o la actualización de uno ya vigente, obliga a pensar en su evaluación, favoreciendo la confiabilidad y validez del plan, así como de la carrera que respalda. La evaluación de un Plan de Estudios permite descubrir qué aspectos son necesarios actualizar... Al estar inmersos dentro de un mundo en constante cambio, los factores de dinamismo económico y los procesos sociales obligan a realizar ajustes en planes y programas de formación de profesionales. Por eso, es esencial contar con planes de estudio que se caractericen por ser dinámicos y que respondan a las necesidades sociales e individuales. (2005, p. 117)

Para eliminar rigideces que mostraban las actividades del ciclo de intensificación final, se permitió que estas estuvieran enmarcadas en temáticas generales de la carrera, aunque no se enfocaran en su totalidad a la trama de la tesis. Por otra parte, la CD 2029/15 aprobó el Reglamento del Trabajo de Intensificación de la LEAA, cuyos propósitos principales apuntan a demostrar la capacidad de integrar los conocimientos adquiridos, ahondar en el desarrollo de las aptitudes necesarias para el cumplimiento de las funciones inherentes a cada perfil profesional y profundizar en el empleo de las metodologías científicas o tecnológicas para el estudio o intervención del área de conocimiento específica por la que haya optado. El Trabajo Final puede desarrollarse según las siguientes modalidades: a) por medio de una tesis de grado,

entendiendo por tal a un trabajo de investigación científica o tecnológica que deberá plantear objetivos, hipótesis si correspondiese, un diseño y metodología acorde al objeto de estudio y sus resultados deberán estar vinculados a la temática abordada y b) realizando un trabajo pre-profesional, que se trata de una intervención en el área profesional de las disciplinas propias de la carrera que podrá consistir en la realización de un proyecto, diagnóstico o toda otra tarea relacionada con el ejercicio del rol profesional y que implique la resolución de un problema. Esta última modalidad permite que muchos estudiantes que ya se encuentren trabajando en algún sector relacionado con la carrera, vean facilitada la elección de una temática a desarrollar teniendo en cuenta la cercanía de casos que puedan ser elaborados a partir del ámbito laboral en que se desempeñan, descomprimiendo de ese modo a la escritura de tesis tradicional que proponía el anterior ciclo de intensificación.

A su vez, la misma resolución y su modificatoria (CD 1789/19) amplían las posibilidades de oferta de directores, expresando en su parte pertinente que: “La Dirección del Trabajo Final en sus dos modalidades estará a cargo de un docente de esta Facultad que deberá tener experiencia en el tema que abordará el alumno y ser profesor, jefe de trabajos prácticos o ayudante primero. En este último caso, deberá haber alcanzado un grado académico de maestría o doctorado y estar autorizado por el profesor a cargo de la cátedra correspondiente. Este docente recibirá la denominación de Director. Cuando se trate de ayudante primero regular que esté realizando su formación de posgrado, podrán solicitar la excepción para ser Director o Codirector de un trabajo final mediante la elevación a la Junta Departamental con el aval del profesor a cargo de la cátedra, para ser tratado por el Consejo Directivo”. Esta decisión podría revertir la cuestión que acontecía sobre la dificultad para hallar director, que fuera observada por varios de los entrevistados. Otro dato no menor con respecto a la oferta disponible de directores con competencias en economía y administración es que las cátedras de la FAUBA fueron incorporando con el correr del tiempo, graduados de la LEAA que se hallan ejerciendo tareas de docencia y/o investigación y que, entre sus labores dentro de una cátedra, se encuentra la de tener intensificandos a su cargo. A su vez, se mantiene la posibilidad (según la misma resolución) de “designar como Director o Codirector a profesionales externos a la FAUBA, que cumplan funciones en otras instituciones y con méritos suficientes para dirigir a estudiantes que realicen su Trabajo Final o de Intensificación”, lo cual extiende más aun las posibilidades de hallar a un director que se ajuste a los requerimientos de cada graduado.

Otra de las reformas se basó en diseñar una estrategia que propone disminuir la deserción en el último tramo de la carrera y facilitar la elaboración del Trabajo Final. La misma contempla la incorporación de dos asignaturas obligatorias (en el último año de la carrera): “Aspectos metodológicos para la elaboración del proyecto de trabajo final” y “Elementos básicos para el desarrollo del trabajo final”. Estas asignaturas

reemplazan la asignatura obligatoria “Taller de Trabajo Final”. La modificación implica disminuir la carga horaria total del Trabajo Final y redistribuirla entre las materias obligatorias incorporadas. La condición de aprobación de la primera asignatura es la presentación del proyecto de trabajo final y de la segunda la aprobación de avances significativos referidos a la elaboración de dicho trabajo. Como ya se mencionara anteriormente entre los docentes entrevistados existe un consenso en la importancia de la revisión del tramo final de la carrera, que consideran adecuada la incorporación de ambas materias. Estas propuestas, que fueron evaluadas y aprobadas por el Consejo Directivo de la FAUBA y por el Consejo Superior de la UBA, entraron en vigencia a partir del ciclo lectivo 2022 y constituyen una nueva modificación del Plan de Estudios.

Conclusiones finales

Las principales fortalezas de la LEAA residen en la inserción institucional, la trayectoria del cuerpo académico y en las características propias de la carrera que la distinguen de la oferta académica existente. Pero aun así, subsisten situaciones que se traducen en una tendencia decreciente en el número de ingresantes, baja tasa de graduación y una brecha significativa entre la duración teórica y la real de la carrera. Las mencionadas situaciones son las que dieron origen a la realización de este trabajo, para analizar los factores y características que han incidido en la evolución de las tasas de ingreso, deserción y graduación.

En lo que se refiere a la evolución de las tasas de ingreso, las cifras expuestas en el desarrollo del trabajo mostraron que el número de ingresantes a la carrera creció desde el inicio de la LEAA (1998) en forma consecutiva hasta el año 2003. A partir de allí, el descenso de la matrícula fue permanente. Esto podría tener una relación con lo que ha venido ocurriendo en el resto de las carreras que ofrece la FAUBA (referido a un retroceso constante en los últimos ciclos lectivos), como así también a particularidades temporales del sector agropecuario. La falta de interés por una carrera que cuenta con una diversidad de injerencias para sus graduados no puede asociarse a una razón directa. A partir de la información aportada por la Secretaría de Alumnos del CBC, podría inferirse que los egresados del nivel medio tienden a elegir otras carreras más “tradicionales” o “conocidas”. Asimismo, a esto podría sumarse que la LEAA es una de las carreras menos antiguas que ofrece la UBA y por ello no estarían debidamente identificados sus alcances profesionales.

Otra razón podría ser que, en los últimos años, la falta de inclinación hacia carreras relacionadas con el sector agropecuario se vincula a una percepción negativa de dicho sector, haciendo que los candidatos dirijan sus preferencias hacia otras orientaciones académicas. Para intentar revertir estas cuestiones, desde la LEAA se diseñaron una serie de instrumentos de difusión con el objetivo de revalorizarla y

reposicionarla en el marco de las diferentes ofertas académicas tanto de la Facultad de Agronomía como de la UBA en general. Se estima que este nuevo conjunto de herramientas pueda reforzar la idea sobre la amplitud de oportunidades laborales del futuro egresado y captar más interesados. Con respecto a la evolución de los procesos de deserción y graduación, durante el período analizado (1998-2021) se observa una baja tasa de graduación en relación a la cantidad de ingresantes, a lo cual se debe agregar que un 24% del total de estudiantes terminaron de cursar las materias del plan de estudios, pero no completaron los requisitos correspondientes al tramo final de la carrera, mientras que un 50% abandonó en distintos momentos de la carrera, lo que puede implicar una deserción definitiva o migraciones hacia otras Casas de Estudio. Sin embargo, no existen datos oficiales acerca del destino de quienes se encuadran en esta situación. A partir de la información relevada, el nivel académico de los estudiantes se considera como bueno lo que podría significar que la deserción no se debe a deficiencias para hacer frente a las exigencias académicas. Asimismo, teniendo en cuenta que el 75% de los estudiantes trabaja y estudia simultáneamente, es una situación que puede asociarse a los retrasos y abandonos que se suceden en las etapas finales de la carrera. La complejidad del trabajo final y la exigencia de autonomía en su realización, son factores que han puesto de manifiesto, de forma apreciable en el desarrollo del presente estudio y que se destacaron como agravantes en el aumento de la brecha entre la duración teórica y la real de la carrera y su incidencia ha marcado notablemente los procesos de deserción.

La Comisión Curricular de la LEAA se ha hecho eco de estas cuestiones y desde el año 2015 trabajó elaborando estrategias para revertir los factores mencionados. Entre ellos, se destacan: la modificación del Plan de Estudios, mecanismos para lograr una comunicación más fluida y permanente con los alumnos sin tesis presentadas que permitió reducir, entre 2015 y 2021, ese número en más de un 20% y la flexibilización del ciclo de intensificación final. Otro cambio significativo, consistió en el diseño de una estrategia para disminuir la deserción en el último tramo de la carrera y facilitar la elaboración del trabajo final mediante la incorporación de dos asignaturas obligatorias.

A lo largo de este trabajo se han reseñado una serie de medidas destinadas a revertir situaciones desfavorables que atraviesa la LEAA. Sin embargo, se debe ser consciente que de continuar profundizándose las mismas, la institución deberá generar nuevas alternativas superadoras. El hecho de que al cierre del presente trabajo esté por comenzar una nueva revisión del Plan de Estudios, sienta un precedente en el sentido que la preocupación por parte de todos los actores que forman parte de la LEAA radica en la intención de mantener dinámica la carrera, lograr una mayor cantidad de ingresantes y revertir el estancamiento de la tasa de graduación.

Notas

¹ Licenciado en Economía y Administración Agrarias (UBA). Profesor en Docencia Superior (UTN). Magister en Docencia Universitaria (UBA). Doctorando en Ciencias de la Educación (UBA). Investigador y Profesor Adjunto en Catedra de Economía Agraria, Facultad de Agronomía UBA. Profesor Titular Economía Política (UCES). E- Mail: gcavagna@agro.uba.ar

² Profesora Titular de la Cátedra de Economía Agraria de la Facultad de Agronomía UBA. Ingeniera Agrónoma. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad de Mar del Plata. Doctora de la Universidad de Buenos Aires con mención en Educación. E- mail: patricia@agro.uba.ar

Referencias bibliográficas

Canessa, G., Cibeira, A., Arregui, A., Déboli, L., Ferrari, L., Jozami, M. E. (2002). *Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA. La universidad, el CBC y las carreras*. Buenos Aires: Departamento de Orientación Vocacional CBC (UBA).

Castaño, E. (2004). Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia, *Borradores del CIE*, 4. Colombia: Universidad de Antioquia.

Forni, Floreal, Gallart, Ma. Antonia, Vasilachis de Gialdino, Irene (1992). *Métodos Cualitativos II*, (pp. 112-115), Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

García de Fanelli, A. M. (2002). Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina, en *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*. UNESCO-IIPE-OEI, Debate 5.

Gessaghi, V., Llinás, P. (2005). *Democratizar el acceso a la educación superior*. Buenos Aires: CIPPEC, pp.1-30.

Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108. Chile: Consejo Superior de Educación. Ministerio de Educación.

Kisilevsky, M., Veleda, C. (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la Educación Superior en la Argentina*, Bs. As. UNESCO-IIPE.

Mendoza, M. (1994). *Elección de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos*. Cambridge: University Press.

Mollis, M. (2001). *La universidad argentina en tránsito. Ensayo para jóvenes y no tan jóvenes*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas.

Mosconi, E. (2005). *Seguimiento de egresados como herramienta de evaluación y retroalimentación*. Universidad de La Plata: Facultad de Odontología.

Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación.

Roldán Santamaría, L. (2005). Elementos para evaluar planes de estudio en la educación superior. *Revista Educación* [en línea], 29(1), 111-123. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029111>.

Sigal, V. (2003). *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*. Documento de Trabajo N° 113, Universidad de Belgrano.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice of student attrition. *Journal of Higher Education*, 3(6), 687-700.

Revista

de

Educación



EVENTOS



FACULTAD DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA



CENTRO DE
INVESTIGACIONES
MULTIDISCIPLINARIAS
EN EDUCACION

INSTITUTO ALVARO OTEZ (UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA)

Eventos

Febrero

- **Foro Internacional de Rectores y Rectoras de Universidades de América Latina**

Fecha: 19 de febrero

En el marco de la Red Universitaria para el Cuidado de la Casa Común (RUC), la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTDF), junto a la Municipalidad de Río Grande, organizará un Foro Internacional de Rectores y Rectoras de Universidades de América Latina que reunirá en la Provincia, en febrero de 2025, a autoridades de cincuenta Casas de Altos Estudios de la región.

Este evento, promovido por el Vaticano, se llevará a cabo el 19 de febrero en Río Grande, el 20 en la ciudad de Tolhuin y el 21 en Ushuaia. Centrará sus discusiones en la preservación del Atlántico Sur como zona de paz, la protección ambiental y el desarrollo de capacidades técnicas y científicas.

El foro abordará temas cruciales como la conservación de las zonas insulares, la Antártida y el Atlántico Sur, con un enfoque en la investigación científica y la formación de cuadros técnicos. Además, se buscará fomentar acciones conjuntas para enfrentar los desafíos ambientales y fortalecer el vínculo entre las instituciones académicas de la región.

Impulsada por el Papa Francisco, esta red de universidades forma parte de su mensaje global de cuidado del planeta y promoción de la paz en zonas estratégicas. El evento en Río Grande representará un paso significativo para consolidar esta agenda en el contexto del Cono Sur.

El encuentro también reafirmará el compromiso con la soberanía y protección del Atlántico Sur como una zona de paz, un tema de creciente relevancia en el escenario global. La participación de universidades chilenas destacará la intención de fortalecer la cooperación y el diálogo en la región.

Marzo

- **IV Jornadas de Sociología de la UNMDP**

Fecha: 5, 6 y 7 de marzo

La sociología actual está en constante evolución, reflejando tanto rupturas como continuidades en su desarrollo teórico y metodológico. Desde este punto de partida la sociología se está integrando cada vez más con otras disciplinas como la economía, la psicología, la ciencia política y las ciencias de la computación, entre otras en las cuáles ya se habían consolidado, como la antropología, la historia. Esto ha llevado al desarrollo de enfoques híbridos como la sociología económica, la neurociencia

social y el análisis de datos y redes sociales.

La incorporación de tecnologías avanzadas y el análisis de grandes volúmenes de datos han transformado la investigación sociológica. Las técnicas de minería de datos y el uso de algoritmos permiten estudiar fenómenos sociales a gran escala y en tiempo real, que tienden a sofisticarse cada día más, tanto por los problemas recientes que presentan como los instrumentos metodológicos y estadísticos para observarlos y medirlos.

Ha habido un alejamiento de las grandes teorías unificadoras hacia enfoques más fragmentados y críticos. Las teorías posmodernas, poscoloniales, feministas y queer han cuestionado las narrativas tradicionales y han ampliado el campo de estudio.

El estudio de la globalización, la post pandemia, y los avances de la ultraderecha a nivel global y sus efectos ha redefinido muchas áreas de la sociología. Esto incluye el análisis de flujos transnacionales de personas, bienes, información y cultura, y cómo estos influyen en las identidades y estructuras sociales.

Se aboga cada vez más por una descolonización del conocimiento, cuestionando las perspectivas eurocéntricas y promoviendo marcos teóricos y metodológicos que reflejen una diversidad de experiencias y contextos.

Ante las nuevas cuestiones sociales que emergen, visualizamos continuidades, los fundamentos teóricos de los fundadores de la sociología como Durkheim, Weber y Marx siguen siendo influyentes. Sus conceptos y teorías continúan siendo puntos de partida para nuevas investigaciones y debates.

La preocupación por las desigualdades sociales, económicas y de poder sigue siendo central en la sociología. Los estudios sobre clase, género, raza y etnicidad continúan siendo áreas de investigación clave.

Aunque los métodos han evolucionado, la combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos sigue siendo una característica fundamental de la investigación sociológica. Las entrevistas, encuestas, estudios de caso y análisis estadístico permanecen en uso.

Las instituciones como la familia, la educación, la religión y el trabajo siguen siendo objetos centrales de estudio. La forma en que estas instituciones se adaptan y cambian en respuesta a nuevas dinámicas sociales, es un tema recurrente.

La sociología ha mantenido su compromiso con el análisis crítico de la sociedad y la búsqueda de justicia social. Este compromiso se refleja en la investigación aplicada y en la participación activa de los sociólogos y sociólogas en debates públicos y políticas sociales.

La sociología actual está marcada por un dinamismo que refleja tanto la continuidad con sus raíces históricas como la capacidad de adaptarse y responder a los nuevos desafíos del mundo contemporáneo. Esta dualidad permite a la disciplina

mantenerse relevante y ofrecer perspectivas valiosas sobre la complejidad de las sociedades modernas.

Modalidad: Presencial

Lugar de las Jornadas: Funes 3350- Facultad de Humanidades (UNMdP)

Para más información: <https://humanidades.mdp.edu.ar/iv-jornadas-de-sociologia/#fundamentacion>

Abril

- **Encuentro de grupos de investigación sobre procesamiento de lenguaje**

Fecha: 24 de abril

El Equipo de Psico y Neurolingüística del Instituto de Lingüística invita a todxs lxs investigadorxs que estudian el lenguaje con una perspectiva experimental a participar de un nuevo Encuentro de Grupos de Investigación sobre Procesamiento del Lenguaje (PROLEN 2025): “Estudios experimentales del lenguaje a lo largo de la vida”.

El encuentro está pensado para brindar un espacio de discusión de las investigaciones actuales vinculadas con la adquisición y el desarrollo del lenguaje; los procesos que subyacen a la comprensión y la producción en lxs adultxs; las particularidades del lenguaje en el envejecimiento saludable y el deterioro cognitivo; los trastornos del lenguaje adquiridos y del desarrollo; y la investigación psicolingüística en la alfabetización.

La recepción de resúmenes está abierta del 1/12/2024 al 20/02/2025

Modalidad: Presencial

Lugar del encuentro: Centro Cultural Universitario Paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Para más información: <https://investigacion.filo.uba.ar/novedades/encuentro-de-grupos-de-investigaci%C3%B3n-sobre-procesamiento-de-lenguaje-1%C2%B0-circular>

Suscripción y canje

INSTITUCIÓN / INSTITUTION:

DIRECCIÓN POSTAL / ADDRESS

DESEARÍAMOS RECIBIR LA REVISTA EN CANJE CON NUESTRA REVISTA /

WE WOULD LIKE TO RECIEVE IN EXCHANGE FOR OUR SERIAL

ISSN

PERIODICIDAD / FREQUENCY

FIRMA / SIGNATURE

Enviar este formulario a la siguiente dirección postal o transcribir en el cuerpo un e-mail y enviarlo a sidhuma@mdp.edu.ar

Correo Postal:

Bib. Doc. Alicia Hernández
Servicio de Información Documental
Facultad de Humanidades
Universidad Nacional de Mar del Plata
Funes 3350 Nivel +4
7600 - Mar del Plata
Pcia. de Buenos Aires
Argentina

Correo Electrónico:

sidhuma@mdp.edu.ar

Esta Edición se terminó de imprimir
en la ciudad de Mar del Plata
en el mes de diciembre de 2024.