

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianaual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 20 // Abril 2022

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817> VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869> En LatinRev En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488> BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL
CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: ANDREA PAULA CORRADO VÁZQUEZ

VICE DIRECTOR DECANO: ROSANA PONCE

SECRETARIA ACADÉMICA: SUSANA NOEMÍ VITAL

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO: DRA. MARÍA ANA GONZALEZ

SUBSECRETARIA: DRA. ANA CLARA DE MINGO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

**CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA
– GABRIELA CRUDER – PATRICIA DIGILIO – STELLA MÁS ROCHA –
ADRIANA MIGLIAVACCA – ROBERTA PAULA SPREGELBURD – ROSA CICALA
– MERCEDES PALUMBO – CINTHIA WANSCHELBAUM**

SECRETARIA DE REDACCIÓN: MA. SOL VILLANOVA

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

**FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC**

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

RUBÉN CUCUZZA, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

RENATA GIOVINE – UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

MARÍA SILVIA SERRA – UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

ANAHÍ GUELMAN – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHILECITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

ALEJANDRO MORDUCHOWICZ – BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO

JORGELINA SASSERA – CONICET, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

MIRANDA GONZALEZ MARTIN – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

SILVIA ORTUZAR – UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

SERGIO EMILIOZZI – UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

CRISTIAN PEREZ CENTENO – UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 20

(2022)

INDICE

Editorial	11
------------------------	----

ARTICULOS

“Estilos doctorales” en los programas de ciencias sociales y humanas en Argentina: expansión y reconfiguraciones recientes. Laura Rovelli, Pedro Fiorucci.	17
---	----

Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes. Alvaro Javier Di Matteo, Diana Vila, Ana Clara De Mingo, Sonia Fontana.	46
--	----

Aportes metodológicos al estudio de las reformas educativas desde la crítica de la economía política. Resultados de investigación sobre la secundaria técnica en Argentina. Dana Hirsch.	69
---	----

El currículum como discurso regulador: tendencias nacionales e internacionales, y la propuesta de la Educación Sexual Integral, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Soledad Agostina Malnis Lauro, Florencia Faierman.	102
---	-----

La encrucijada de los derechos a la escolaridad. Un estudio a través de prácticas artísticas con estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina). Huayra Martincic, Mariela Cestare, Eduardo Langer.	130
--	-----

COMENTARIO DE LIBRO

Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras. María Itatí Carvajal	159
---	-----

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	165
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	169
Posgrados de la UNLu de interés para educadores.....	189
Planillas para selección y evaluación de artículos	191

Editorial

Este año 2022, la Revista Polifonías cumple sus primeros diez años de vida. En aquel primer número, publicado en la edición de septiembre/octubre de 2012, bajo la dirección de Silvia Brusilovsky, se concretaba la iniciativa de política académica y editorial surgida de docentes e investigadores del Departamento de Educación. La intención de fortalecer la difusión, el intercambio y los debates sobre las producciones en investigación, docencia y extensión como fruto del trabajo en la universidad pública, se vio plasmada a partir del compromiso asumido como colectivo desde esa primera publicación.

En ese entonces, el desafío institucional se desarrollaba en un escenario político-educativo con tendencias a la unidad regional, grandes expectativas -y varias concreciones- de progreso social y educativo, y de construcción de instrumentos y acuerdos regionales para enfrentar las históricas injusticias educativas y sociales. Fueron momentos de aplicación de las leyes nacionales de educación sancionadas hacia la mitad de la década anterior que, a partir de las distintas realidades de cada país, generaron producciones críticas en distintos campos del conocimiento en educación.

En ciertos momentos, a lo largo del periodo, ese panorama alentador se vio trastocado por las irrupciones de un modelo neoconservador que implicó pérdidas de muchos de los derechos trabajosamente conquistados y vueltas atrás en amplios sectores de la vida política, social y económica de nuestro país.

A pesar de los vaivenes del contexto, nuestra Revista pudo crecer e instalarse en el paisaje de revistas académicas de educación, como una opción editorial válida y reconocida por su comunidad de pertenencia. En efecto, desde su surgimiento hasta la actualidad, la Revista recorrió un largo y difícil camino para consolidar la periodicidad de la publicación, ampliar su visibilidad en el terreno, afirmar la pluralidad de enfoques y mejorar los mecanismos que la regulan y sostienen, acorde con las pautas y estándares académicos normalizados. En este tiempo, las publicaciones, tanto en formato de Dossier a partir de temáticas particulares, como en números regulares, compuestos por artículos diversos intentaron exponer líneas

de discusiones históricas y actuales en torno a los grandes problemas y desafíos de la educación.

Como parte de las acciones que nos convocan para conmemorar este décimo aniversario y, conscientes de lo mucho que queda por hacer, comprometemos la preparación de un número especial dedicado a las reflexiones sobre la pandemia Covid 19 y sus alcances en el campo de la educación. Pretendemos re significar y problematizar las situaciones y experiencias pedagógicas y científicas vividas en ese marco, que atravesó todas y cada una de las actividades humanas del conjunto de la población mundial, para permitirnos alentar o profundizar cambios críticos. Anunciamos también la presentación de ese número y de la Revista en su conjunto, en el marco del décimo aniversario de Polifonías, en mesas redondas con especialistas, autores, evaluadores e interesados en las temáticas que venimos desarrollando. Este espíritu de celebración también nos alienta a la continuidad y fortalecimiento de los canales y redes que integramos como publicación científica.

Por último, este décimo aniversario nos parece un momento propicio para agradecer a nuestros colaboradores, autores y autoras sin los cuales nuestra publicación no sería posible. En 10 años, hemos publicado más de 165 artículos y comentarios de libros, escritos por más de 215 autores y autoras, que confiaron sus producciones académicas a Polifonías, para ser difundidas tanto en papel como en forma digital, por medio de los sitios de la revista (<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/> <https://plarci.org/index.php/polifonias>). A todos ellos, nuestro profundo agradecimiento.

Este número 20, como algunos de los anteriores, reúne artículos académicos, resultantes de investigaciones realizadas en universidades y organismos científico-tecnológicos y de experiencias de extensión, y una reseña de libro.

Dentro del primer conjunto, el artículo de Rovelli y Fiorucci, *“Estilos doctorales” en los programas de ciencias sociales y humanas en Argentina: expansión y reconfiguraciones recientes*, sus autores nos invitan a un recorrido sobre la expansión y las reconfiguraciones recientes de los programas doctorales en ciencias sociales y humanas (CSH) en Argentina. Luego de presentar algunos antecedentes históricos en relación con la oferta doctoral, los autores analizan cuatro estudios de casos de programas doctorales en ciencias sociales radicados en la Universidad

Nacional de La Plata; a fin de identificar los entrecruzamientos disciplinares e institucionales y los distintos estilos doctorales que los caracterizan.

Asimismo, la contribución de Hirsh *Aportes metodológicos al estudio de las reformas educativas desde la crítica de la economía política. Resultados de investigación sobre la secundaria técnica en Argentina* sintetiza los resultados de la tesis doctoral de su autora y aporta una mirada complejizadora de la relación entre política, economía y educación, desde la perspectiva materialista, la cual supone entender a los cambios en la educación como producto de transformaciones materiales en la acumulación de capital mundial, que asume formas concretas en cada uno de sus recortes nacionales, y al conflicto de clases y a la regulación estatal, como formas políticas necesarias para la realización de dichas transformaciones.

El trabajo de Malnis Lauro y Faierman, *El currículum como discurso regulador: tendencias nacionales e internacionales, y la propuesta de la Educación Sexual Integral, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* desarrolla un análisis descriptivo del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en relación con su marco normativo y regulatorio nacional, y con el contexto regional e internacional, haciendo énfasis en la organización curricular y ahondando en el espacio otorgado a la Educación Sexual Integral (ESI).

La encrucijada de los derechos a la escolaridad. Un estudio a través de prácticas artísticas con estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina) es un artículo escrito por Martincic, Cestare y Langer. En este texto, sus autores ensayan una aproximación, a través de un trabajo de campo en una escuela periférica de Caleta Olivia, a los sentidos que los/as estudiantes construyen en torno al acceso a los derechos y a la efectivización y cumplimiento de los mismos, a través de las historias de vida de los/as protagonistas,

Finalmente, la colaboración de Di Matteo, Vila, De Mingo y Fontana, *Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes*, nos propone algunas reflexiones pedagógicas en torno a la formación de estudiantes universitarios en vinculación con organizaciones sociales, en el marco de la articulación docencia-extensión-producción de conocimientos. En este caso, se trata de una experiencia de extensión, desarrollada por el equipo de

docencia conjuntamente con la organización “Vientos de Libertad”, integrante del Movimiento de Trabajadores Excluidos.

En cuanto a la reseña incluida en este volumen, se trata de un aporte de Carvajal quien describe minuciosamente el libro de Klett (2021) *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*, de especial interés para los docentes de lenguas extranjeras.

Confiamos en seguir recorriendo el camino que nos trazamos y, mientras tanto, esperamos que los aportes de este número de la Revista despierten interrogantes e inquietudes que permitan avanzar hacia un futuro de la educación con más inclusión, participación y democratización.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

Artículos



“Estilos doctorales” en los programas de ciencias sociales y humanas en Argentina: expansión y reconfiguraciones recientes

Laura Rovelli

Pedro Fiorucci

Recibido Diciembre 2021

Aceptado Enero 2022

Resumen

El presente trabajo indaga la expansión y las reconfiguraciones recientes de los programas doctorales en ciencias sociales y humanas (CSH) en Argentina. Para ello, primero, se despliegan algunos antecedentes históricos de la oferta doctoral y luego, se describen las dinámicas de su expansión en el plano nacional. En segundo lugar, se seleccionan cuatro estudios de casos de programas doctorales en ciencias sociales radicados en la Universidad Nacional de La Plata, en la región bonaerense de la Argentina, a fin de indagar los entrecruzamientos disciplinares e institucionales en los que se configuran y los distintos estilos doctorales que los caracterizan.

El abordaje metodológico es de corte cualitativo y se beneficia del aporte del análisis documental, de los datos de una encuesta realizada a personas doctoradas en CSH recientemente en la Argentina y de seis entrevistas en profundidad con autoridades de programas de doctorado en esa área, como parte de un programa más amplio de investigación. A su vez, recupera información cuantitativa de organismos gubernamentales para el análisis de la expansión de doctorados y de matrícula.

El argumento central del trabajo identifica diversos estilos doctorales, configurados a partir de los criterios seleccionados, que adquieren distinta incidencia en los itinerarios de las personas en formación.

Palabra Clave: programas doctorales - disciplina – institución – expansión - Argentina

“Doctoral Styles” in Social and Human Sciences programs in Argentina: expansion and recent reconfigurations

Abstract

This paper investigates the expansion and recent reconfigurations of doctoral programs in social and human sciences (CSH) in Argentina. To do this, first, some historical antecedents of the doctoral offer are displayed and then, the dynamics of its expansion at the national level are described. Secondly, four case studies of doctoral programs in social sciences located at the National University of La Plata, in the Buenos Aires region of Argentina, are selected in order to investigate the disciplinary and institutional intersections and the different “styles doctoral studies” that characterize them.

The methodological approach is qualitative and benefits from the contribution of the documentary analysis, of the data of a survey recently carried out among people with doctorates in CSH in Argentina, and of six in-depth interviews with authorities of doctoral programs in that area, in the frame of a broader research program. In turn, it retrieves quantitative information from government agencies for the analysis of the expansion of doctorates and enrollment.

The central argument of the work identifies the existence of various “doctoral styles” in postgraduate programs, configured from the selected criteria, which has incidence on the itineraries of people in training.

Keywords: Doctoral programs – discipline – institution - expansion - Argentine

Presentación

La génesis de la formación doctoral responde en buena medida a la producción de conocimiento de base disciplinar en las instituciones universitarias europeas del siglo XIX y ha representado tradicionalmente una acreditación para la realización de actividades de investigación. Posteriormente, y a pesar de sus distintas variaciones a lo largo de los sistemas nacionales de educación superior, su configuración histórica resulta una pieza basal de la reproducción, el mantenimiento y la transformación de las disciplinas y de la renovación de las comunidades al interior de las universidades (Boud y Lee, 2009:2). En América Latina, su desarrollo temprano se identifica con algunos nichos específicos de conocimiento; mientras que, en particular en las ciencias sociales y humanas, ha constituido el punto cúlmine de la carrera académica. Esta tendencia se ha modificado en las últimas décadas como resultado de la expansión y diversificación de la formación doctoral en la región. En efecto, la expansión de títulos de doctorado ha aumentado un 44% entre 2008 y 2012, siendo Brasil, Cuba, Argentina, México y Chile en ese orden los primeros cinco países con más cantidad de personas doctoradas por millón de habitantes en 2012 (UNESCO, 2018).

Más recientemente, las innovaciones en la producción de conocimiento, los modos de regulación institucionales y gubernamentales junto con nuevos formatos y pedagogías puestas en acción inciden en la diversificación de los programas doctorales, a la vez que promueven la reflexión sobre sus objetivos, propuesta académica y vinculación y/o relevancia socio-productiva. Distintos países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Australia y, en América Latina, Brasil y México han desarrollado los llamados doctorados profesionales, con el propósito de dar respuesta a quienes no necesariamente quieren seguir la carrera académica (Armsby, Costley y Cranfield 2017)¹. Orientados hacia la formación en la práctica profesional, se benefician de distintos abordajes en la producción de conocimiento como por ejemplo, el de la investigación acción y en ellos predomina fuertemente la transferencia de conocimiento (Lee, 2018).

¹ De acuerdo a un estudio del Consejo de Financiamiento de la Educación Superior en el Reino Unido, las áreas de conocimiento con doctorados profesionales en ese país son los siguientes: educación, estudios empresariales y administrativos, psicología; asistencia sanitaria y salud; farmacia; justicia penal, teología, lingüística, ciencias de la computación, agricultura y estudios transdisciplinarios (Mellors-Bourne, Robinson, Metcalfe, 2016).

En particular en el campo de las ciencias sociales y humanas, los resultados o productos de la investigación pueden adoptar la forma de una obra o artefacto artístico, una composición musical, una producción audiovisual, etc. (Fell, Haines y Flint, 2011).

A su vez, la población de estudiantes de doctorado es cada vez más diversa y requiere de condiciones flexibles de investigación y estudio, como resultado de las situaciones cambiantes de movilidad, financiamiento, laborales, y de la diversidad de historias de vida. Es probable que estas tendencias continúen, ya que responden a cambios importantes en el entorno de la educación superior y en los lineamientos de la actividad de investigación (Pearson, Evans y Macauley, 2016). A lo anterior se suma la situación mundial que impuso la pandemia de la Covid-19, la cual ha acelerado la búsqueda de tecnologías de información y comunicación que garanticen la continuidad de la formación, supervisión, interacción y graduación del estudiantado. A su vez, resulta necesario dar continuidad al financiamiento para su formación, incentivar nuevas formas de colaboración internacional y fortalecer los procesos de apertura en el acceso a datos de investigación y a publicaciones científicas que introducen nuevos desafíos e interrogantes para la formación e inserción doctoral en el contexto de pospandemia (Didou Aupetit, 2020).

En el campo de los estudios sobre educación superior, una consecuencia de la relevancia de esta temática ha sido el pasaje de su tematización desde la noción de “investigación académica de posgrado” al uso más extendido del término “educación doctoral”, el que se incluye un conjunto de problemáticas asociadas a la formación de personas graduadas y a la necesidad de registrar el alcance y la variedad de experiencias implicadas (Boud y Lee, 2008).

En América Latina y en particular en la Argentina, es posible observar la proliferación en los últimos años de estudios político-institucionales que indagan las políticas de posgrado y su regulación, los sistemas de evaluación y acreditación, las políticas científicas de fomento a la formación doctoral (Unzué y Emiliozzi, 2017; Ramírez García, 2018; Hamui Sutton y Canales Sánchez, 2018; de la Fare y Rovelli, 2021) como así también la emergencia de nuevas problemáticas vinculadas con la formación doctoral y las condiciones de producción de las tesis. Así, desde el campo de estudios educativos, encontramos

distintas áreas de producción de conocimiento dedicadas de manera amplia a la pedagogía de la formación doctoral (Porta y Aguirre, 2019; Mancovsky, 2013), en la que destacan la escritura académica en grado y posgrado (Carlino, 2008), reflexiones sobre la evaluación doctoral y la producción de dictámenes (Porta y Aguirre, 2020), junto con un interés y problematización creciente en torno a la dirección o supervisión doctoral, tanto en la bibliografía específica internacional y local (Lee, 2018; Fernández Fastuca, 2018a y 2018b).

En ese escenario, el presente trabajo indaga la expansión y las reconfiguraciones recientes de los programas doctorales en ciencias sociales y humanas (CSH) en Argentina. En un primer apartado se despliegan algunos antecedentes históricos de la oferta doctoral y luego se describen las dinámicas de su expansión en el plano nacional. En un segundo momento, se seleccionan cuatro estudios de casos de programas doctorales en ciencias sociales radicados en la Universidad Nacional de La Plata, localizada en el ámbito del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) Bonaerense en Argentina², a fin de indagar los entrecruzamientos disciplinares e institucionales y los distintos estilos doctorales que los caracterizan. Los programas seleccionados corresponden a lo que se denomina disciplinas aplicadas blandas, las que en general tienen una menor tradición en investigación en comparación con otros campos de conocimiento. Siguiendo a Becher (1984), se trata de disciplinas que generan políticas o bien recomendaciones; sus resultados están ligados a alguna forma de acción colectiva o común y se benefician del uso ecléctico de distintos instrumentos cognitivos. Las cuatro carreras de doctorado seleccionadas son: Economía, Trabajo Social, Ciencias de la Comunicación y Ciencias de la Educación. Dada esta característica común de los casos seleccionados, la comparación hará foco en aquellos rasgos particulares que moldean estilos doctorales divergentes.

Para ello, se exploran distintas dimensiones ligadas a los criterios de acceso y permanencia, la estructura académica de la propuesta, la orientación de la formación y producción de conocimiento y las tradiciones institucionales y/o disciplinares en juego. El abordaje metodológico es de corte cualitativo y se beneficia del aporte del análisis documental, de los datos de una encuesta

² Las instituciones de la Educación Superior en Argentina están organizadas en siete regiones y cada una está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. De acuerdo con esta clasificación implementada por el Ministerio de Educación, la UNLP es parte del CPRES bonaerense.

realizada a personas doctoradas en CSH recientemente en la Argentina y de seis entrevistas en profundidad realizadas a directores y directoras de programas de doctorado en esa área, como parte de un programa más amplio de investigación³. A su vez se apoya en información cuantitativa de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) para el análisis de la expansión de doctorados y de la matrícula.

El argumento central del trabajo apunta a identificar una creciente complejidad y diferenciación en los programas de doctorado en Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina, cuestión que redundaría en la institucionalización de diversos estilos doctorales, configurados a partir de criterios matriculares selectivos o más abiertos, orientaciones disímiles en la formación y producción de conocimiento, formatos institucionales diversos, cuestiones que inciden en las trayectorias de jóvenes en formación.

La expansión de los doctorados en Ciencias Sociales y Humanas en Argentina

A comienzos del siglo pasado surgen en algunas universidades públicas de Argentina los primeros programas de doctorado como parte de un proceso incipiente de institucionalización de la investigación científica. No obstante, por varias décadas, la inestabilidad política en el país detiene la expansión de los programas y de manera más amplia, ralentiza el surgimiento del nivel de posgrado (Barsky, 1995).

A partir de los años de 1990, la oferta de carreras de posgrado se expande de manera acelerada, primero a través de la creación de especializaciones y maestrías, y posteriormente de los doctorados (de la Fare y Lenz, 2012). Desde el plano de la regulación de las carreras, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) es la encargada de evaluar la calidad y llevar a cabo su acreditación periódica, que establece categorías de A máxima,

³ Este trabajo es parte de la participación de los autores en el proyecto de investigación PICT 2016-1156 de la Agencia I+D+i, en el Proyecto I+D H913 de la UNLP y de la obtención de una Beca de formación Doctoral del CONICET.

B intermedia y C mínima, sólo cuando son solicitadas por los programas. La categorización no es vinculante con la obtención de un mayor financiamiento gubernamental pero tiene influencia en el reconocimiento académico y prestigio del programa e incide en la elección de radicación en esos espacios de quienes obtienen una beca de formación. Su expansión no está planificada centralmente por planes nacionales de ciencia y tecnología o a metas específicas de la política universitaria, lo que favorece los mayores márgenes de autonomía por parte de las universidades en el diseño e implementación de políticas (Unzué, 2013).

A su vez, no existe financiamiento estatal directo para el desarrollo del nivel, por lo que en parte se sustenta a través del autofinanciamiento, mediante el cobro de aranceles y matrículas, incluso en las universidades públicas con una amplia trayectoria de gratuidad en el nivel de grado (de la Fare y Rovelli, 2021). No obstante, varias universidades nacionales o bien las unidades académicas al interior de las instituciones han implementado la gratuidad de las carreras de doctorado para el profesorado, y en algunos casos para las personas graduadas de dichas casas de estudio, en algunos casos a fin de garantizar el derecho a la formación del plantel docente, en el marco de respectivas carreras docentes o académicas.

En el área de las ciencias sociales y humanas, un segundo momento de mayor dinamismo en la creación de carreras doctorales ocurre en la segunda década de los años 2000. Esa tendencia se consolida como resultado del aumento significativo de la inversión en ciencia y tecnología entre los años de 2003 y 2015, y en buena medida, como efecto indirecto de la política de expansión de la formación de recursos altamente calificados que se diseña e implementa a través del otorgamiento de becas doctorales primero y posdoctorales luego. Principalmente, el CONICET y en menor medida, las universidades nacionales y otras agencias de ciencia y tecnología resultan los principales dinamizadores de esta etapa (Unzué, 2015; Gallardo, 2015).

Entre 2008 y 2018, tiene lugar un incremento del 96%, de 246 a 482 carreras, en la oferta de programas doctorales en la Argentina, concentrándose el 81,3% en el sector público y un 18,7% en el privado (CONEAU, 2019). Según los datos del Anuario de la SPU, en este período se pasó de tener 3672 estudiantes de doctorado en el año 2001 a tener 25.957 en 2017, mostrando un aumento de más de 600% en la matrícula en quince años. Por otra parte, casi el 70%

de las carreras se nuclean en tres regiones del país: metropolitana⁴ 30,2%, centro⁵ 25,5% y bonaerense⁶ 16,5%, donde tradicionalmente se concentran los principales recursos e instituciones científicas-universitarias (CONEAU, 2019). Un 45% del total de programas doctorales pertenecen al campo de las ciencias sociales y humanas; de ellos un 72% se dictan en el sector público y un 28% en el privado (CONEAU, 2019).

A su vez, como se desprende de la tabla 1, del total de los programas doctorales en ciencias sociales y humanas, un 19,5% se encuentra en la región bonaerense, donde se localizan los estudios de caso de la segunda parte de este trabajo. En total, la región metropolitana, centro y bonaerense concentra el 75% de la oferta en esas áreas del conocimiento.

Cuadro 1: Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas en Ciencias Sociales y Humanas, por sector y región en Argentina, en 2018

	Sector Público		Sector privado		Internacional		Total	
	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual	Absoluto	Porcentual
Metropolitana	40	25,20%	54	87,10%	1	100%	95	42,79%
Centro	49	30,80%	5	8,10%	0	0%	54	24,32%
Bonaerense	31	19,50%	0	0,00%	0	0%	31	13,96%
Noroeste	11	6,90%	0	0,00%	0	0%	11	4,95%
Nuevo Cuyo	16	10,10%	3	4,80%	0	0%	19	8,56%
Noreste	7	4,40%	0	0,00%	0	0%	7	3,15%
Sur	5	3,10%	0	0,00%	0	0%	5	2,25%
Total	159	100%	62	100%	1	100%	222	100%

Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019.

4 Ciudad Autónoma de Buenos Aires y zona Metropolitana de la provincia de Buenos Aires.

5 Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos.

6 Provincia de Buenos Aires.

Los 31 doctorados en ciencias sociales y humanas localizados de la región bonaerense se encuentran distribuidos en cuatro universidades nacionales: 15 en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 6 en la del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), otros 6 en la del Sur (UNS) y 4 en la de Mar del Plata (UNMDP). Al observar la tabla 2, es posible afirmar que la mayoría de las carreras tienen su origen en disciplinas de grado, mientras que sólo dos programas corresponden a grandes áreas de conocimiento y/o estudios interdisciplinarios. Los estudios en el campo de la historia y la educación y en segundo lugar, los de letras, administración y derecho (17 programas en total) nuclean el 55% de la oferta. A su vez, 13 programas alcanzan la categoría B de la CONEAU, 11 la A, 2 la C y 5 no solicitaron o no corresponde categorizarlos, dado que son carreras recientes.

Cuadro 2: Distribución absoluta y porcentual de carreras de doctorado acreditadas en Ciencias Sociales y Humanas, por disciplina en región bonaerense, en 2018

Disciplinas	Carreras Doctorado
Historia	4
Filosofía	2
Letras	3
Psicología	2
Ciencias de la Educación/Enseñanza Ciencias	4
Artes	1
Arqueología	1
Administración	3
Economía	2
Ciencias Jurídicas/Relaciones Internacionales	3
Geografía	2
Comunicación	1
Trabajo Social	1
Ciencias Sociales/Estudios Sociales interdisciplinarios	2
Total	31

Fuente: elaboración propia en base a CONEAU 2019.

Por otra parte, en 2002, la creación del Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (CODESOC), impulsado en parte por las consecuencias de la crisis sociopolítica que atravesó el país en esos años, logra incentivar la promoción de los nuevos programas doctorales. En 2007, el CODESOC avanza en identificar una serie de dificultades estructurales en el nivel de posgrado como la escasez de financiamiento para el desarrollo de los doctorados en el país, la heterogeneidad del marco regulatorio en cada universidad, la exigua oferta de becas de formación para el profesorado, la débil planificación de la inserción de los nuevos doctores, entre otras cuestiones. Como resultado, surge la iniciativa de crear en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias el “Programa de Mejoramiento para los Doctores en ciencias sociales- DOCTORAR”⁷. El Programa otorgó financiamiento por tres años consecutivos a los doctorados existentes del área, se orientó a promover la acreditación de las carreras ante la CONEAU y generar becas de movilidad para el profesorado de unidades académicas sin doctorado o bien de formación para la realización o finalización de un doctorado orientadas a docentes específicamente de las carreras de Trabajo Social, Ciencia Política, Sociología o Comunicación Social. En 2012, en el marco del CODESOC, se institucionaliza la Red de Doctorados en Ciencias Sociales de Argentina. Como veremos más adelante, el programa tuvo una fuerte incidencia -a pesar de su discontinuidad -en el fortalecimiento inicial de las carreras de doctorado objeto de estudio en la segunda parte de este escrito.

“Estilos doctorales” en ciencias sociales y humanas en la región bonaerense de Argentina: un estudio de cuatro casos

A lo largo de los diferentes sistemas nacionales de educación superior y de acuerdo con las distintas disciplinas y campos de conocimiento, los programas doctorales han adoptado formatos divergentes. Desde un análisis internacional, las mayores variaciones incluyen a la estructura, a través de seminarios y métodos asociados de educación (por ejemplo, la transmisión de un canon disciplinar) o de formación (como pueden ser las metodologías de la investigación y sus procedimientos) junto con la relativa importancia de la disertación de investigación (Boud y Lee, 2009).

7 Res N° 1622/11 de la Secretaría de Políticas Universitarias, del Ministerio de Educación.

En los últimos años, en el campo de la investigación educativa internacional y nacional, la noción de “estilos de dirección de tesis” ha sido desarrollada de manera predominante para clasificar el papel y la modalidad que asume la supervisión en los procesos de elaboración de trabajos finales doctorales. Entre otros autores, Boehe (2014) analiza esta categoría como resultado del entrecruzamiento entre las dimensiones organizacionales y las propias de la actividad investigativa y las del proceso mismo y resultado de la supervisión. Por su parte, Fernández Fastuca (2019) identifica la existencia de distintos estilos de dirección de tesis a partir de la manera en que se combinan cuatro de sus funciones principales: la asesoría académica, la socialización, el apoyo psicosocial y el práctico.

Revisitando un aporte clásico de la investigación educativa Latinoamérica de los años 70 del siglo pasado en torno al término de estilos educativos (Rama, 1976), el uso más laxo y situado institucionalmente del concepto de estilos doctorales que realizamos apunta a bosquejar, de manera exploratoria, la existencia de lineamientos heterogéneos e incluso contradictorios al interior del nivel doctoral en una misma universidad. Allí pueden coexistir tendencias igualitarias con otras más elitistas; como por ejemplo aquellas que apuntan a masificar el nivel con otras que restringen su acceso; orientaciones hacia una formación y conocimiento más disciplinar y/o en diálogo con la comunidad internacional con otras más profesionales y/o de vinculación local. Si bien el término tiene un parecido de familia con el de estilos de dirección doctoral, hace más énfasis en la incidencia que la dimensión institucional y las culturas disciplinares adoptan en la orientación de la propuesta académica, la formación y la producción de conocimiento. En esa dirección, hemos podido identificar algunas tendencias que, sin pretender ser exhaustivas, influyen en las diversas orientaciones de los programas. Algunas de ellas se vinculan con los criterios de acceso y permanencia, la estructura académica de la propuesta, la orientación de la formación y producción de conocimiento y las tradiciones institucionales y/o disciplinares en juego. En adelante, describimos cada uno de los casos en base al análisis del material documental relevado y de los datos primarios obtenidos a partir de la realización de seis entrevistas con autoridades y/o informantes clave de cada programa.

Economía: entre una matrícula selectiva, la influencia del modelo norteamericano y el horizonte internacional

El doctorado en economía se dicta en la Facultad de Ciencias Económicas, fue aprobado por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata en el año 2000 y cuenta con categoría “C”⁸ de CONEAU.

Orientación del conocimiento

Este programa se incorpora a una facultad con una fuerte impronta profesionalista, donde se dictan las carreras de grado de contador público, administración y economía. Sin embargo, la incorporación de este programa doctoral, que fue acompañado de políticas de promoción de la investigación en la facultad, es pensada como una alternativa de corte académico para un público minoritario, en comparación con la tradicional formación e inserción en el campo profesional.

“Ahora se generan condiciones para que quieran desarrollarse en universidad o los que quieran hacer una carrera académica (...) Ahora, ¿cambió la facultad? No, yo creo que se hizo más amplia que es distinto. Yo creo que sigue teniendo un sesgo profesionalista en su mayor medida” (Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 31 de octubre de 2019).

Estructura

El programa doctoral tiene una modalidad semiestructurada, con dos cursos obligatorios por los cuales otorga 10 créditos en dos temáticas particulares: Econometría Avanzada y Teoría Económica Avanzada. A su vez, define un conjunto de reuniones periódicas para presentación y discusión de los avances de las tesis o las propuestas de trabajo, que funcionan como seminarios de tesis con los que otorga 10 créditos. Acompañado de esto se exige la realización de

⁸ Resolución de CONEAU N° 888/12

cursos doctorales optativos por unas 60 horas correspondiente 5 créditos. La instancia de formación culmina con la realización de una tesis doctoral con lo cual se otorgan los 65 créditos restantes.

En cuanto al formato de este trabajo, si bien se deja libertad de elección al estudiante en relación con el tipo de trabajo final que quiera elegir, el programa promueve un esquema particular, extendido en algunos países como Estados Unidos o Brasil. Al respecto, una autoridad señala:

“Nosotros le estamos pidiendo que la haga estilo americano. Son tres papers que tiene que ser temas relacionados. Esos capítulos pretendemos que se publiquen en revistas, que lleguen a congresos para tener no solamente la evaluación que tenemos acá” (Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

En cuanto a los plazos de duración de la carrera, el programa establece que desde la aceptación hasta la finalización de la cursada hay un plazo de 3 años. A su vez, fija un plazo de 2 años, una vez finalizado el último seminario, para la entrega de la tesis.

Acceso y permanencia

Para el ingreso al doctorado existen algunos mecanismos de selección como, por ejemplo, la existencia de cupo limitado por año para los ingresos. En ese sentido, uno de los entrevistados manifiesta que:

“No podemos tener diez doctorandos en actividad por año, porque no da la capacidad nuestra. Son pocos” (Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

A su vez, se busca que estos estudiantes tengan procedencias institucionales y geográficas distintas:

“Buscamos diversidad de orígenes: interior del país y del exterior”
(Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Por otra parte, un segundo criterio de selección se vincula con las temáticas que el estudiante quiere trabajar:

“Siempre le decimos al alumno: mire, si usted quiere hacer una tesis tiene que encontrar un director que esté enamorado de ese tema porque si no yo no lo voy a atender. Si viene con un tema que a mí no me interesa, no” (Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 31 de octubre de 2019).

En línea con lo anterior, es posible ver que, tal como se muestra en la tabla 3, entre los años 2012 a 2018 ingresaron en promedio 4 estudiantes por año. De estos estudiantes se doctoraron dos estudiantes por año.

Cuadro 3: Nuevos inscriptos y egresados en el doctorado de Economía (2012 – 2018)

	Nuevos Inscriptos	Egresados
2012	4	3
2013	3	2
2014	6	3
2015	3	2
2016	6	3
2017	1	1
2018	3	1

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU 2021

Como parte de los requisitos para poder ingresar se plantea la formación de la maestría en economía. Así lo plantea una autoridad del doctorado:

“Lo que requerimos como condición de ingreso al doctorado que el candidato tuviera o la maestría en economía nuestra, que sabíamos qué nivel tiene, o equivalente” (Autoridad Programa Economía, comunicación personal, 17 de febrero de 2020).

Esto dificulta el proceso de acreditación del programa ante la CONEAU, porque agrega un requisito de ingreso que no está contemplado en la ley nacional N° 25.754 que habilita a cursar estudios de posgrado con un título de grado⁹.

Comunicación social: entre la intervención sociopolítica, la búsqueda de consolidación disciplinar y la expectativa de regionalización

La carrera de Doctorado en Comunicación se dicta en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, que es una unidad académica de reciente creación en la UNLP. Si bien la Escuela Argentina de la ciudad de la Plata se creó en la década del 1930, recién en 1994 se hace el pase de Escuela a Facultad de Periodismo y Comunicación Social (Ciappina, 2015).

Orientación del conocimiento

En esta unidad académica, se reconoce en los diferentes funcionarios y autoridades que en la definición de la política institucional existe una vinculación importante entre lo político y lo académico, entre la producción académica y la participación / intervención social. En este sentido, una autoridad de la facultad plantea:

“Nosotros en este momento trabajamos mucho la cuestión de la tradición (...) tratamos de dar la discusión internamente en la facultad sobre cuál es el sentido de la articulación entre política y academia.”

⁹ La ley fue sancionada el 16 de julio de 2003 y modifica el artículo 39 de la Ley de Educación Superior. Se establece en su Artículo 2: “Agregase el artículo 39 bis a la Ley N° 24.521, que quedará redactado de la siguiente manera: Artículo 39 bis: Para acceder a la formación de posgrado, el postulante deberá contar con título universitario de grado o de nivel superior no universitario de cuatro (4) años de duración como mínimo y reunir los prerrequisitos que determine el Comité Académico o la autoridad equivalente, a fin de comprobar que su formación resulte compatible con las exigencias del posgrado al que aspira.”

(...) La elaboración que hacemos es cómo vos pensás la lógica de la intervención y la de la transformación. Y las herramientas son las herramientas de la producción crítica pero siempre eso está anclado con un cierto grado de intervención” (Autoridad Programa Comunicación Social, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

Estructura

Tanto la orientación de la formación y la producción de conocimiento como la estructura de la cursada es pensada como parte de una trayectoria más amplia, que coexiste con el desempeño en ámbitos laborales y que, por lo tanto, no requiere una dedicación exclusiva al trabajo académico. Así plantea una autoridad:

“El doctorado está pensado para profesionales, gente que es periodista o escritores, o trabajan en lugares de gestión o demás y vienen y cursan el doctorado” (Autoridad Programa Comunicación Social, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

El formato del plan de estudios es semiestructurado, con 4 seminarios obligatorios y 7 optativas, y se organiza en torno a 3 áreas: Herramientas Teórico-conceptuales, Técnicas Teórico-Metodológicas; e Investigación en Comunicación como Práctica de Producción de Conocimientos¹⁰. A su vez, el formato del doctorado hace una diferenciación de los recorridos estudiantiles, ponderando a quienes hayan realizado estudios de Maestría en Ciencias Sociales otorgando 2 seminarios optativos y otorga flexibilidad en la selección de las cinco asignaturas electivas restantes.

En cuanto a los plazos de duración de la carrera no se explicita en forma general, sino que se establece que un plazo máximo de dos años posterior al cursado del último seminario para la entrega de la tesis. Con esta estructura obtuvo categoría B de CONEAU en 2016.

¹⁰ Resolución CONEAU N° 497/05.

Acceso y permanencia

Los requisitos de admisión establecidos en el plan de estudios son muy amplios y desde el programa buscan no negar el acceso a nadie. Por eso pueden acceder al Doctorado quienes posean título de grado, preferentemente en alguna disciplina comprendida en el campo de las ciencias sociales, artes, ciencias humanas o la educación. Para la admisión, consideran la trayectoria en cuanto a formación académica y profesional, la experiencia en investigación y la adecuación del pre-proyecto de investigación.

Desde su creación ha mostrado un sostenimiento constante en su matrícula. En los últimos años han logrado sostener ingresos cercanos a los 50 estudiantes por año y tener entre 10 y 20 egresados por año.

Cuadro 4: Nuevos inscriptos y egresados en el doctorado de Comunicación (2012 – 2018)

	Nuevos Inscriptos	Egresados
2012	56	1
2013	53	5
2014	55	8
2015	38	13
2016	54	26
2017	48	20
2018	57	13

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU 2021

Esta consolidación de la matrícula en estos años se vio promovida por la política de fortalecimiento de doctorados mencionada en la primera parte del trabajo, impulsada por el Consejo de Decanos de Ciencias Sociales (CODESOC), en coordinación con la Secretaría de Políticas universitarias.

Trabajo social: Programa de reciente creación, tensión entre lo profesional y lo académico. Se orienta al ingreso con antecedentes

Este doctorado se ofrece en la Facultad de Trabajo Social, donde si bien la carrera grado se empezó a dictar en 1937 en la Universidad Nacional de La Plata recién en 2006 alcanza el estatus de Facultad. Este programa doctoral se crea en 2009 y obtuvo categoría B de Coneau.

Orientación del conocimiento

Este doctorado implicaba una novedad a nivel nacional ya que solamente se ofrecía formación en esta área en la Universidad Nacional de Rosario. En este sentido, otra de las autoras del programa plantea que con esta iniciativa se estaba buscando superar algunos sentidos otorgados a la disciplina que lo ligaban únicamente con la práctica profesional.

“En el proyecto de fundación de la facultad estaba claro que primero para desarrollar una disciplina, por más que tenga una función interventora, tiene que investigar. No hay ninguna profesión que no investigue. Eso una cosa de sentido común. Entonces estaba puesta en la constitución del desarrollo de la disciplina en una facultad de trabajo social, en el marco de la UNLP tenía que avanzar en ese proceso. Porque había una convicción de que no era una disciplina solamente que te enseña a cómo hacer trabajo social, sino una disciplina también que construya teoría, que aporte al desarrollo del pensamiento teórico desde las problemáticas específicas que afronta. (...) El doctorado y la maestría formaron la masa crítica” (Autoridad Programa Trabajo Social, comunicación personal, 5 de diciembre de 2018).

Estructura

El plan de estudios de este programa doctoral se caracteriza por ser semiestructurado, donde las actividades académicas se organizan en dos tramos:

por un lado, un trayecto común estructurado para todos los doctorandos, donde deben cursar cuatro seminarios: Teoría Social Clásica y Contemporánea, Filosofía Política, Teoría Política, Matrices Teóricas del Trabajo Social. Por otro lado, hay un tramo electivo, conformado por dos seminarios vinculados a los temas de las tesis. Por último, tienen que cursar un seminario de tesis, para poder avanzar en el trabajo de investigación de sus tesis.

Este plan se armó buscando articular la formación del doctorado con la Maestría de la Facultad, lo que permitía contar con prácticas de investigación en los estudiantes que cursen este programa. De esta forma se planteó:

“En ese momento se armó con el requisito que los que se integraban tenían que tener título de Maestría. Y después se articuló mejor con la maestría de acá. También por expectativas institucionales. (...) En general el que acá entra directo al doctorado es porque trae una beca, porque la mayoría de las personas, si hace docencia e investigación van por la maestría” (Autoridad Programa Comunicación Social, comunicación personal, 29 de noviembre de 2018)

Así es que, si bien existe una adecuación a la normativa que habilita a cursar el doctorado con el título de grado, institucionalmente se articulan las trayectorias estudiantiles de forma coordinada con la Maestría de forma de poder orientarlos en sus intereses académicos profesionales.

“Hay gente que hace sólo la maestría y hace tesis de maestría. Otros como doctorado y después se pasan a la Maestría. Bueno se van haciendo los propios recorridos” (Autoridad Programa Comunicación Social, comunicación personal, 29 de noviembre de 2018).

En cuanto a los plazos de duración de la carrera, este programa establece que desde el ingreso hasta la defensa del trabajo final hay un tiempo máximo de 4 años.

Acceso y permanencia

Entre los requisitos de admisión para el ingreso se trata de promover que quienes se inscriban tengan antecedentes de investigación demostrable en términos de publicaciones y participación en proyectos acreditados, que se consideran acordes a un doctorado. A su vez, se busca que el estudiante tenga conocimiento para la comprensión de idiomas, inglés o portugués, que le permita la cursada de seminarios con docentes del exterior y bibliografía internacional. Por último, se solicita la presentación de un pre-proyecto de tesis que es discutido en la entrevista de selección.

A pesar de su reciente creación, el doctorado ha logrado sostener un ingreso mayor a diez estudiantes anuales al programa. Esto se vio muy impulsado por el programa impulsado por el CODESOC para este tipo de formación.

Cuadro 5: Nuevos inscriptos y egresados en el doctorado de Trabajo Social (2012 – 2018)

	Nuevos Inscriptos	Egresados
2012	16	0
2013	16	0
2014	24	0
2015	14	1
2016	43	1
2017	19	4
2018	13	2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU 2021

Educación: desde la expansión inclusiva hacia los cambios en la orientación del conocimiento y la expectativa de regionalización

El doctorado en Ciencias de la Educación se dicta en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, donde además están vigentes otros seis programas doctorales (Letras, Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias Sociales y Estudios sociales interdisciplinarios de Europa y América Latina). En 2019 cumplió 100 años desde su creación, siendo el programa en educación más antiguo de la Argentina que cuenta con categoría A de Coneau.

Orientación del conocimiento

Desde sus orígenes, un rasgo muy definido del programa consiste no solo en formar docentes sino también investigadores en el campo de la educación. En el último tiempo eso ha sido parte de una política del propio programa, con miras a desarrollar un perfil más académico. En este sentido plantea una autoridad:

“A veces hay como una idea de hacer el doctorado vinculado a una formación profesional. (...) Nosotros hemos ido marcando que esas preocupaciones vinculadas con preocupaciones legítimas, vinculadas a incursionar de manera sistemática y más profunda en el campo de la educación, no estaba atada a desarrollar un terreno de investigación de largo plazo para participar del campo teórico de las ciencias de la educación, sino más bien para una inserción profesional”
(Autoridad del Programa Educación, comunicación personal, 18 de Febrero de 2020).

Estructura

El plan de estudios de este programa doctoral se caracteriza por ser de carácter personalizado, sin ninguna materia común a los estudiantes. Esto implica que los aspirantes al título de doctor deben completar 180 horas (18 créditos) presenciales de actividades formativas de posgrado de forma libre, de las cuales 100 horas deberán corresponder a seminarios de doctorado.

A su vez este programa, en correspondencia con una política institucional, desarrolló un circuito de formación doctoral para docentes de la propia Facultad con cierta trayectoria en investigación. A estos casos, se les da por cumplida hasta un máximo de 120 horas en concepto de antecedentes. Sin embargo, en todos los casos deben completar como mínimo 60 horas de seminario de posgrado con posterioridad a su inscripción en el doctorado. Una autoridad de la facultad plantea:

“Además la facultad les daba un semestre sin carga docencia para poder escribir la tesis. Ese fue un impulso importante en el que se enmarcaron varias tesis” (Autoridad Programa Educación, comunicación personal, 18 de Febrero de 2020).

En cuanto a los plazos de duración de la carrera, este programa establece que desde la aceptación de su inscripción hasta la finalización de la cursada debe haber entre 24 y 60 meses. A su vez, establece un plazo de 2 años para la entrega de la tesis.

Acceso y permanencia

Este programa tiene como requisitos de admisión únicamente la exigencia de que el aspirante posea título de grado o que acredite formación y méritos equivalentes en la disciplina o afines. En este sentido, el acceso a esta formación se presenta con criterios amplios e inclusivos, de tal forma que ha desarrollado una forma de inscripción al programa para quienes tienen interés en esta formación, pero aún no han desarrollado un proyecto acabado de investigación.

“Otros en cambio tienen la idea de que quisieran trabajar un tema, abordarlo y demás pero todavía el trabajo sobre ese tema está en ciernes. Entonces para no apresurar cosas que no están del todo maduras, la inscripción se puede hacer por esta vía de la línea temática. (...) Puede ir cursando seminarios que eso también lo ayuda en la formulación, y la entrevista de admisión se posterga un poco más hacia adelante cuando su proyecto vaya teniendo más forma” (Autoridad Programa Educación, Comunicación personal, 18 de Febrero de 2020).

A su vez, en los últimos años se ha sostenido con un promedio de diez ingresantes nuevos en el programa, acompañado de una la obtención de la más alta categoría en CONEAU. También en los últimos años ha mostrado un incremento en los egresados, que hacia el 2018 superó los 10 doctores en un año, aunque hasta el momento se trata de una excepcionalidad y no de una tendencia constante.

Tabla 6: Nuevos inscriptos y egresados en el doctorado de Educación (2012 – 2018)

	Nuevos Inscriptos	Egresados
2012	10	2
2013	7	0
2014	14	4
2015	12	3
2016	2	7
2017	15	2
2018	8	12

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SPU 2021

A su vez, el doctorado de Ciencias de la Educación ha desarrollado una política de regionalización del programa en varios países, desarrollando un formato específico para estos casos que les permita acceder a estas ofertas. Una autoridad comenta:

“Pero por otro lado hemos ido haciendo algunos convenios específicos sobre todo con Colombia; uno más específico, más chico con una universidad, la Universidad de Cuenca en Ecuador; y algo con Brasil. Que sobre todo lo que les producía a ellos es facilitarles el hecho que pudiéramos acumular cursadas de seminarios en algunos momentos del año entonces vienen dos semanas intensivas a cursar mucho. (...) Esos convenios también los tenemos y le han dado bastante internacionalización al doctorad.” (Autoridad Programa Educación, comunicación personal, 18 de Febrero de 2020).

A modo de cierre

Tomando en consideración los estudios de caso seleccionados en este escrito, podemos identificar diversos estilos doctorales, configurados a partir de criterios matriculares selectivos o más abiertos, orientaciones más académicas o profesionalizantes en la formación y producción de conocimiento, con formatos institucionales más estructurados o personalizados, tradiciones disciplinares y/o institucionales más o menos arraigadas, cuestiones que inciden en las trayectorias de quienes se encuentra en formación y que diversifican el campo de los estudios doctorales en ciencias sociales y humanas.

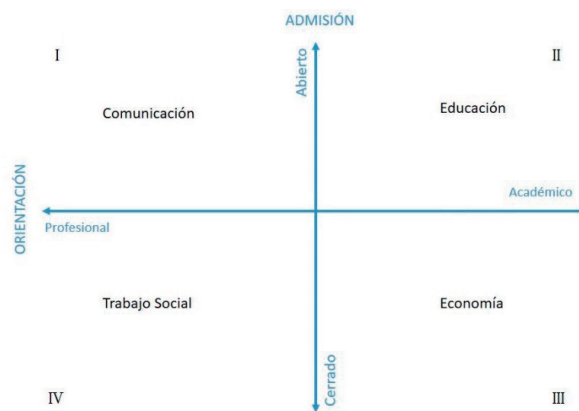
Desde la perspectiva propuesta y a modo de primera aproximación general a un análisis que se beneficiará a futuro con otros casos de programas institucionales, identificamos un primer estilo doctoral, en el programa en Comunicación Social, al que llamamos “abierto-profesional” se caracteriza la promoción amplia e inclusiva del acceso y la permanencia a la carrera, con un formato institucional estructurado donde los temas de tesis se articulan con las líneas del doctorado y con la oferta de maestrías externas, y en el que la orientación en la formación y producción de conocimiento está orientada al campo de la intervención socio-comunitaria.

El segundo estilo doctoral, que se desprende del programa en Ciencias de la Educación, lo llamamos “abierto-académico”, por su apertura e inclusividad en el acceso y la permanencia a la formación y su orientación predominante, con formatos personalizados o más estructurados, hacia la producción de conocimiento en diálogo con el campo académico.

El tercer estilo doctoral que denominamos “cerrado-académico” y que se encuentra representado en el estudio por el programa en economía, que se caracteriza por el acceso y la permanencia más restringida a la formación, que exige la formación previa de posgrado en el nivel de maestría. A su vez, cuenta con un formato institucional más personalizado donde la disertación final queda delimitada a la elaboración de artículos específicos de investigación y aspira a una orientación más universal del conocimiento.

El cuarto estilo doctoral es el “cerrado-profesional”, que se encuentra representado por el doctorado en Trabajo Social, que se caracteriza por una formación que busca generar un recorrido que sea primero con la maestría para luego hacer el doctorado, que se ve exigido a aceptar la condición de aceptar estudiantes con título de grado. A su vez tiene un formato institucional semiestructurado, con un conjunto de seminarios obligatorios y donde la formación si bien busca un lazo con lo académico se orienta al campo de la intervención socio-comunitaria.

Cuadro 7: Esquema de los estilos de doctorado



Fuente: Elaboración propia

El análisis realizado constituye un primer acercamiento al estudio de la expansión de los programas doctorales en ciencias sociales y humanas en la Argentina que, en el marco de una investigación más abarcativa, que será preciso ampliar a otros escenarios institucionales, a nuevas ofertas de estudio y dimensiones que complejizan el análisis. En el escenario de la pandemia de Covid 19, el entramado institucional de los programas doctorales se encuentra atravesado por reformulaciones y desafíos múltiples, que involucran el acceso de estudiantes y su posibilidad de seguimiento, permanencia y graduación en condiciones de virtualidad o conexión remota, a la que se suma la necesidad de flexibilidad de las estructuras académicas a las nuevas circunstancias de restricción general de la movilidad y en algunos casos del financiamiento, junto con nuevos retos que refieren a agendas de conocimiento emergentes y a la reformulación de las existentes, entre otras cuestiones.

Bibliografía

ARMSBY, P., COSTLEY, C. y CRANFIELD, S. (2017). The Design of Doctorate Curricula for Practising Professionals. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. doi:10.1080/03075079.2017.1318365.

BARSKY, O. (1995). *El sistema de posgrado en la Argentina (Serie Estudios y Propuestas)*. Buenos Aires: MECyT.

BECHER, T. (1984). Research Policies and their impact on Research. En Wittrock, B. y Elzinga, A. *The university research system: the public policies of the home of scientists*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.

BOEHE, D. M. (2014). “Supervisory styles: a contingency framework”, *Studies in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>

BOUD, D., and LEE, A. (2008). *Changing Practices of Doctoral Education*. London: Routledge.

CARLINO, P. (2008). *Desafíos para hacer una tesis de posgrado y dispositivos institucionales que favorecerían su completamiento*. Segundo encuentro nacional y primero internacional sobre lectura y escritura en educación superior. Bogotá, Colombia.

CIAPPINA, C. (2015). *Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP: Una historia de Formación y Política: 1934-1998*. Tesis de doctorado. UNLP.

CONEAU (2019). *Posgrados acreditados de la República Argentina: editado por Jorge Lafforgue*. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CONEAU-Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 380 p. ISBN 978-987-3765-51-3

FELL, A., I. HAINES, and FLINT, K. (2011). Professional Doctorates Report. Lichfield: UK Council for Graduate Education.

DE LA FARE, M. y LENZ, S. (2012). El Posgrado en el Campo Universitario: expansión de carreras y productividad de tesis en la Argentina. Buenos Aires: IEC -CONADU, Universidad Nacional de General Sarmiento.

DE LA FARE, M. y ROVELLI, L. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Costa Rica, Vol. 21, p. 1-30. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/42596/44914>

DIDOU AUPETIT, S. (2020). Internacionalización de la educación superior y riesgo sanitario en América Latina: ¿reconfiguración o descomposición?. Revista Pensamiento Universitario, N°19.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018 a). Pedagogía de la formación doctoral. Buenos Aires: Teseo.

----- (2018b). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. En Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 201-217. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

----- (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. Espacios en Blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 2 (29), 201-217. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/357>

GALLARDO, O. (2015). Trayectorias de formación de investigadores del CONICET. Revista Sociedad, (34), 129-148.

HAMUI SUTTON, M. y CANALES SÁNCHEZ, A. (2018). Itinerarios científicos: del encauzamiento formativo al arribo laboral en R. G. Ramírez García y J. R. Rodríguez Jiménez. (Coord.). Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos. Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. Recuperado de <https://bit.ly/2OyGNsl>

LEE, A. (2018). How can we develop supervisors for the modern doctorate?, *Studies in Higher Education*, 43:5, 878-890, DOI: 10.1080/03075079.2018.1438116

MANCOVSKY, V. (2013). La dirección de tesis de doctorado: tras las huellas de los saberes puestos en juego en la relación formativa *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, 50-71, año 5, núm. 6.

MELLORS-BOURNE, R., HOOLEY, T. and METCALFE, J. (2016). Provision of professional doctorates in English HE institutions. Bristol: HEFCE.

PEARSON, M., EVANS, T. y MACAULEY, P. (2016). The diversity and complexity of settings and arrangements forming the ‘experienced environments’ for doctoral candidates: some implications for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 41:12, 2110-2124, DOI: 10.1080/03075079.2015.1019449

PORTA, L. y AGUIRRE, J. (2019). Narrativas (auto)biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Revista Ponto de Interrogação*. Universidade da Bahia, Brasil. 9(1), 13-39.

----- (2020). La instancia de evaluación en la formación de posgrado. Un acercamiento narrativo a los pre-dictámenes y la defensa oral de tesis doctorales. *Revista de educación*, 89-108, año XI, núm. 19.

RAMA, G. (1976). Educación, imágenes y estilos de desarrollo. Documento DEALC.

RAMÍREZ GARCÍA, R. G. (2018). Dinámicas del doctorado y posdoctorado en el mercado global de la profesión científica: implicaciones para México en R. G. Ramírez García y J. R. Rodríguez Jiménez (Coord.). Internacionalización académica y científica: políticas, itinerarios, saberes e instrumentos. Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.

UNESCO (2018). Informe de la UNESCO sobre la ciencia, hacia 2030: informe regional de América Latina y el Caribe. UNESCO, Francia.

UNZUÉ, M. (2013). Autonomía, evaluación y políticas públicas. Tendencias y límites en los sistemas universitarios de Argentina y Brasil. En Martín Unzué y Sergio Emiliozzi (Comp.), Universidad y políticas públicas: ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada (pp. 9-48). Buenos Aires: Imago Mundi.

UNZUÉ, M. (2015). Nuevas políticas públicas de formación de doctores en Argentina. Revista Sociedad, (34), 15 -38.

UNZUÉ, M., y EMILIOZZI, S. (2017). Las políticas públicas de Ciencia y Tecnología en Argentina: un balance del período 2003-2015. Temas debates, (33), 13 -33.

Laura Rovelli: Doctorado en Ciencias Sociales. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales -CONICET- Universidad Nacional de La Plata. Investigadora adjunta/Profesora adjunta regular. laurarovelli@gmail.com

Pedro Fiorucci: Doctorando en Ciencias de la Educación. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales -CONICET- Universidad Nacional de La Plata. Becario doctoral CONICET/ Ayudante diplomado. jpgiorucci@gmail.com

Vínculos entre docencia y extensión universitaria: caminos para pensar la formación de estudiantes

Álvaro Javier Di Matteo
Diana Vila
Ana Clara De Mingo
Sonia Fontana
Recibido Febrero 2022
Aceptado Marzo 2022

Resumen

Este trabajo intenta aportar algunas reflexiones pedagógicas en torno a la formación de estudiantes en la universidad, a partir de las tareas de nuestro equipo como parte de la División de Educación de Adultos del Departamento de Educación de la Universidad Nacional Luján. Desde allí venimos, desde hace muchos años, vinculando acciones y proyectos de extensión, junto a organizaciones sociales, con actividades de investigación y docencia en el Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural¹ de la salida orientada en Educación de Adultos de la carrera de Ciencias de la Educación.

Durante 2019, se establecieron vínculos con la organización “Vientos de Libertad”, integrante del Movimiento de Trabajadores Excluidos. A partir de sus demandas, se acordaron una serie de talleres que fueron gestados, planificados y ejecutados junto a nuestros/as estudiantes.

En este sentido, reflexionaremos sobre los desafíos pedagógicos de la formación de estudiantes universitarios en diálogo, vinculación e intervención junto a una organización popular, en el marco de sus problemáticas concretas y de los procesos

¹ Asimismo, bajo los mismos principios, desde los últimos años algunos miembros del equipo están también a cargo del Taller de Educación de Adultos en el Medio Rural, otra de las asignaturas de la salida orientada en Educación de Adultos de la Lic. en Cs. de la Educación de la UnLu.

organizativos que llevan adelante para afrontarlas.

Palabra Clave: Formación - Estudiantes Universitarios - Extensión Universitaria - Organizaciones Populares - Educación popular

Links between teaching and university extension: Ways to think about the training of students

Abstract

This work tries to contribute some pedagogical reflections around the formation of students in the university, from the tasks of our team as part of the Division of Adult Education of the Department of Education of the National University Luján. From there we have been, for many years, linking actions and extension projects, together with social organizations, with research and teaching activities in the Seminar on Planning and Methodology of Social and Cultural Animation of the exit oriented in Adult Education of the Education Sciences career.

During 2019, links were established with the organization “Vientos de Libertad”, a member of the Excluded Workers Movement. Based on their demands, a series of workshops were agreed upon, which were conceived, planned and carried out together with our students.

In this sense, we will reflect on the pedagogical challenges of training university students in dialogue, bonding and intervention with a popular organization, within the framework of their specific problems and the organizational processes that they carry out to face them.

Keywords: Training - University students - College extension - Popular Organizations - Popular education

Presentación

A modo de presentación, nos parece importante aportar algunos de los fundamentos que orientan nuestra tarea docente en el Seminario Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural en vinculación con la extensión y la investigación, a partir del diálogo con movimientos y organizaciones de los sectores populares. Compartiendo los principios y valores de la Educación Popular en su perspectiva latinoamericana, desde hace más de dos décadas, buscamos involucrarnos con las problemáticas y necesidades de esos colectivos. Entendemos que la tarea universitaria debe edificarse en ese diálogo y compromiso con la comunidad, especialmente con quienes padecen las situaciones de opresión y subalternización, contribuir en procesos de organización que construyan fuerza social para permitir a los sectores populares incidir en el rumbo de la sociedad y producir conocimientos significativos. Como ya hemos señalado en otras oportunidades, nos identificamos fuertemente con el planteo de Oscar Jara (1985) acerca de que la Educación Popular:

No puede significar otra cosa que impulsar una acción educativa desde dentro de la misma práctica política liberadora, como una dimensión necesaria de la actividad organizativa de las masas (...) La educación popular, pues, será tal, en la medida que sea –efectiva y prácticamente- un arma que permita a las clases populares asumir organizadamente con lucidez y pasión su rol de sujetos activos en la construcción de la historia (Jara, 1985: 51).

Asimismo, compartimos los principios de la integralidad (Tommasino; Rodríguez, 2010; Tommasino; Cano, 2016) y entendemos que la formación de los y las estudiantes debe desplegarse en el marco de acciones vinculadas a la aproximación, conocimiento e intervención junto a organizaciones populares. Ese proceso real y concreto que abarca desde los primeros lazos y diálogos hasta el diseño y planificación de acciones, la concreción y evaluación de las mismas, pasando por la observación y la escucha, la atención a demandas, el establecimiento de los primeros acuerdos, constituyen momentos cruciales de formación para quienes tomamos el compromiso de la tarea, tanto estudiantes como docentes. Asumimos estas instancias como procesos de formación continua a partir de experiencias que siempre son únicas, originales y creativas como las que resultan de cualquier vínculo humano que nos encuentran en el diálogo y en una tarea conjunta que nos desafía constantemente. En este sentido, nos parece importante poder reflexionar

sobre los diferentes momentos que configuran nuestra experiencia, poner en palabras aquello que, al materializarse en una práctica concreta, permite entrever el trasfondo y el sentido, las concepciones y principios que la orientan. Avanzar en la sistematización de estas experiencias es una forma de aportar a nuestro propio aprendizaje en tanto que:

En el trabajo de educación popular, quien más aprende, quien está en permanente desafío de aprendizaje, todos los días y a todas horas, es el educador o la educadora. El problema, es que muchas veces no logramos darnos cuenta de esos aprendizajes; tenemos muchos aprendizajes en nuestra práctica, pero no los reconocemos, se nos van olvidando en el camino porque caemos en el activismo y perdemos la posibilidad de parar un momento para recopilar, para recoger y para reflexionar en torno a todos esos aprendizajes los cuales, por tanto, muchas veces se pierden para nosotros mismos y por tanto no podemos compartirlos con otras personas (Jara, 2018: 17).

A lo largo de estas páginas, intentaremos reconstruir nuestra experiencia de trabajo, junto a la organización “Vientos de Libertad”, para reflexionar pedagógicamente sobre ella, atendiendo a los procesos de formación que involucra, tanto para los y las estudiantes universitarios/as como para los actores de la organización.

La Organización “Vientos de Libertad”

“Vientos de Libertad” forma parte del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE)². Dicho movimiento se define como una organización popular desde la cual se organizan y acompañan actividades cooperativas y unidades económicas populares para mejorar la vida de todos los y las trabajadores/as del país, buscando disputarle al Estado políticas públicas en torno a sus demandas de tierra, techo y trabajo³. Estas disputas se potencian en el marco de su integración a la

² En adelante MTE

³ (<https://mteargentina.org.ar/>). Página consultada por última vez el 21 de abril de 2021.

Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP)⁴ nucleada en la Unión de Trabajadores de la Economía Popular (UTEPA)⁵.

El MTE se organiza a partir de distintas ramas de actividades y problemáticas, cartoneros y cartoneras, construcción e infraestructura social, textil, liberados y liberadas, educación y formación, mujeres, salud, socio comunitaria, rural, vía pública, siendo una de ellas la Rama Juventud.

“Vientos de Libertad”, como parte de la Rama Juventud del MTE, constituye una experiencia novedosa en el abordaje de la problemática del consumo y la adicción a las drogas en jóvenes de los sectores populares, tanto por su lectura estructural del problema como por sus modos de intervención. Propone una orientación de integración comunitaria realizando tareas de recuperación y rehabilitación y, tal como expresan sus actores, desarrollando, “nuestro trabajo en adicciones desde la integralidad del sujeto y el contexto social donde está inserto. No señalamos con el dedo ni criminalizamos al que pasa por esa situación, sino que lo abrazamos y tratamos de darle una salida”⁶

Su mirada busca tomar distancia de explicaciones individuales y estigmatizadoras de los sujetos, para hallar respuestas en las situaciones de desigualdad social. Asimismo, se opone a los modelos convencionales de recuperación ya que no se apela al uso de ningún tipo de fármacos o medicación, siendo el potencial de la experiencia su dimensión colectiva y humana a partir en un proceso constante de acompañamiento entre compañeros que se encuentran atravesando y/o superando la misma problemática.

Si bien la experiencia de “Vientos de Libertad” se lleva a cabo en varios lugares

4 “La Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP) es una organización gremial independiente de todos los partidos políticos, representativa de los trabajadores de la economía popular y sus familias (...) es una herramienta de lucha reivindicativa para la restitución de los derechos laborales y sociales que nos arrebató el neoliberalismo”. Incluye, entre otros, a cartoneros, campesinos, artesanos, vendedores ambulantes, feriantes, trabajadores de programas sociales, motoqueros, cooperativistas, microemprendedores y obreros de empresas recuperadas (<https://ctepargentina.org/>) Página consultada por última vez el 21 de abril de 2021.

5 Hacia fines de 2019 se conformó la Unión de trabajadores de la Economía Popular (UTEPA), como sindicato único, integrado por la CTEP, la CCC, Barrios de Pie y el Frente Popular Darío Santillán (ídem) Página consultada por última vez el 21 de abril de 2021.

6 <https://www.facebook.com/vientosdelibertadok/>

y espacios⁷, en este trabajo nos referimos a la casa comunitaria destinada exclusivamente a varones, ubicada en la localidad de La Fraternidad, en el partido de General Rodríguez. Junto a otras casas de características similares, como la del Partido de Tigre o aquella destinada sólo a la atención de mujeres ubicada en la ciudad de Luján, constituye unas de las experiencias más importantes de la organización.

Los sujetos que integran la casa comunitaria de La Fraternidad son jóvenes y adultos cuyo promedio de edad ronda entre los 15 y 30 años. No obstante, un extremo etario lo conforman algunos niños de 12 o 13 años que, tal como expresa uno de los referentes de la organización “ha sido necesario incorporar últimamente debido a que la problemática de las adicciones cada vez se evidencia en edades más tempranas”. En el otro extremo, también hay presencia de algunos adultos de aproximadamente 50 años o más.

Todos ellos provienen de múltiples experiencias de exclusión social, que se agudizaron en los distintos períodos neoliberales, a partir de la última dictadura cívico-militar: situaciones sociales, políticas y económicas que, como analizan algunos referentes, han dejado literalmente al margen de la sociedad a amplios sectores, como sujetos de descarte en un modelo capitalista desigual que ni siquiera ha podido garantizar acceso a derechos universales básicos como trabajo, vivienda, salud, educación.

Entre la negación de todos estos derechos, el del acceso a la educación ubica a estos sujetos en ese amplio sector que, no habiendo podido acceder en su momento a la educación o habiendo accedido en situaciones de desigualdad, ha sido expulsado tempranamente del sistema educativo, configurando lo que algunos autores definen como la demanda potencial de la educación de jóvenes y adultos (Sirvent; Llosa, 1998).

7 “Vientos de Libertad” cuenta con “8 Casas Comunitarias y 32 centros barriales distribuidos en todo el país acompañando a jóvenes en la recuperación y rehabilitación por consumo problemático” (<https://www.facebook.com/vientosdelibertadok/>). Página consultada por última vez el 21 de abril de 2021.

En este sentido, cabe destacar el papel de “Vientos de Libertad” en cuanto a la restitución, entre otros derechos, del derecho a la educación. Es así que, al interior de la organización, además de diversos talleres de formación, funciona el Plan Fines⁸ para la terminalidad de la educación primaria y secundaria.

Como analizamos en otros trabajos (Michi; Di Matteo; Vila, 2012; 2019), estas cuestiones se vinculan con los diversos procesos de formación desarrollados o impulsados en movimientos y organizaciones populares; estos procesos han ido transformando en dimensiones centrales en la experiencia política y pedagógica de estos colectivos. Se trata de una formación que suele estar orientada al desarrollo de una subjetividad más crítica, a la ampliación de las capacidades de acción de las propias organizaciones, a la recuperación de saberes y memorias colectivas que fortalezcan la participación y la lucha social, en el marco del proceso de construcción colectiva de cada experiencia que es específica y que implica conocimientos y formas de conocer también particulares.

Es así, que “Vientos de Libertad” valora, incentiva y potencia las diversas instancias de formación de sus sujetos como parte del proceso de recuperación que se lleva adelante de manera colectiva, en tanto aportes de herramientas para la construcción de miradas críticas y reflexivas sobre la realidad; estas miradas les permitan avanzar en la comprensión y explicación de las causas de su situación, en relación al contexto social y los prepara para afrontar, con mayores elementos, su vinculación con la realidad una vez avanzado o finalizado su proceso de recuperación.

Un aspecto que cabe destacar es que los coordinadores de la organización, así como de muchos de los espacios de formación, son jóvenes que atravesaron la misma experiencia que los sujetos que se encuentran en recuperación. Su intervención potencia nuevas formas de ayudarse y relacionarse a través de la comprensión, el diálogo y la empatía. Asimismo, reciben acompañamiento profesional de psicólogos y talleristas externos para el abordaje de diversas temáticas.

En este marco, en vínculo con la organización, acordamos y desarrollamos los

⁸ Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundario, creado en el año 2008. *Resolución CFE N° 66/08*

talleres de formación que se llevaron a cabo desde nuestro equipo, conjuntamente con estudiantes, hacia mediados de 2019.

Momentos de la experiencia de extensión en relación con la formación de estudiantes en la universidad

A continuación, nos ocuparemos de los distintos momentos que involucraron nuestras primeras actividades junto a “Vientos de Libertad”, en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Si bien dichos momentos forman parte de principios y estrategias generales de abordaje que sostenemos en nuestros vínculos con las diversas organizaciones, nos referiremos a ellos en relación a esta experiencia concreta, a modo de sistematización de un proceso completo de trabajo.

1. Nuestros primeros acercamientos a la organización

Los primeros acercamientos a “Vientos de Libertad” se concretaron junto con nuestro grupo de estudiantes. Así, se inició el proceso de diálogo con algunos miembros de la organización para el conocimiento mutuo y el establecimiento de los acuerdos iniciales. Este proceso, al que consideramos clave en nuestro vínculo con las organizaciones, nos posiciona también en un punto de partida metodológico en relación a la tarea y a la formación de los/as estudiantes.

Partir de problemas y necesidades concretas de las organizaciones permite orientar el diseño de las acciones de formación en el marco de la extensión, así como también avanzar en la comprensión de temáticas del programa de estudio del Seminario, en torno a movimientos y organizaciones populares, a partir de la aproximación de los/as estudiantes a una experiencia concreta. De este modo, nuestro estudio sobre la historia de los procesos organizativos en la región, las prácticas y sujetos que involucran, las dimensiones significativas que incluyen estas experiencias, cobran significación en esa vinculación. Es así que la teoría, en diálogo con la práctica, a partir del vínculo directo con una experiencia, permite comprender la realidad más acabadamente, elaborar preguntas, plantear reflexiones, ampliar la mirada, aproximándonos a la tarea de la observación y la escucha; tareas que sólo pueden ser apprehendidas poniéndolas en juego en la acción. La observación y la escucha,

dejan así de ser sólo temas de estudio de la etnografía y la actividad antropológica, para ser ejercicios y aprendizajes concretos de una tarea en la que, por otra parte, nunca se termina de aprender. Aproximarse a la perspectiva del actor planteada por Guber (1991) o al significado de los guños a los que se refiere Geertz (1992) y sus sentidos en el marco de la cultura, entendemos que sólo cobran significación a partir de situaciones concretas.

En este sentido, los primeros vínculos-aprendizajes junto a las organizaciones nos permiten construir lo que solemos llamar “acuerdo de trabajo”, a partir de la consideración de demandas hacia nuestro equipo. Se trata de una demanda que no es fija ni rígida, sino que se construye en el marco de los compromisos conjuntos, entre aquello que los sujetos expresan como intereses, necesidades, deseos y aquello que nosotros, como equipo, estamos en condiciones de aportar y ofrecer, ya sea desde nosotros mismos o desde el complemento con otros actores, en función de problemas o temáticas específicas.

Así, los acuerdos con “Vientos de Libertad” se orientaron hacia instancias de formación política, que contribuyeran a generar procesos de reflexión y problematización con los jóvenes y adultos acerca de la realidad social, política y económica de nuestro país, que les permitieran contar con mayores herramientas para su comprensión e interpretación⁹. En esta dirección, se acordaron y consensuaron una secuencia de por lo menos tres talleres proyectados para ser realizados con una frecuencia mensual.

Los acuerdos en torno a estos procesos de formación con la organización implican otra dimensión complementaria: la referida a la propia formación de los estudiantes. Involucra un aprendizaje que consideramos central, desde una perspectiva de educación popular, en tanto que allí no sólo se juega buena parte del carácter dialógico de la tarea, sino también la pertinencia de la propuesta, a la que sólo concebimos como parte de esos acuerdos. De este modo, tomamos distancia de la posibilidad de pensar esa pertinencia como resultado de un agudo diagnóstico realizado exclusivamente por especialistas del mundo académico.

⁹ Cabe aclarar que este proceso de formación se acordó en el marco de los debates políticos y partidarios de nuestro país, de cara a las elecciones presidenciales de 2019.

En cuanto a la tarea de enseñanza universitaria, las acciones con las organizaciones constituyen una instancia que, en relación con las diversas actividades y aportes teóricos del seminario, definen una forma de trabajo que entendemos contribuye a la construcción de un profesional crítico, en vínculo y compromiso con los sectores populares.

2. Proceso de diseño y planificación de las acciones: talleres desde la Educación Popular

A partir de los acuerdos generales con la organización, se fue encaminando el proceso de planificación de los distintos talleres con el grupo de estudiantes, en el espacio de la clase. En diálogo con temáticas de nuestro seminario, vinculadas al campo de lo metodológico, se fueron aportando fundamentos para la tarea pedagógica y orientando el diseño conjunto de las acciones. En este sentido, haremos referencia a esos fundamentos metodológicos desde un enfoque de educación popular, para luego centrarnos en el proceso de producción de las planificaciones como parte del seminario. A medida que se iban concretando, cada taller nos aportaba elementos significativos para ajustar la planificación del siguiente.

2. 1. La Concepción Metodológica Dialéctica en la Educación Popular

Tal como lo señalan algunos autores referentes en este campo, la Educación Popular, entendida como corriente latinoamericana de educación, se sustenta en una concepción dialéctica del conocimiento que implica complejos procesos de relación entre la práctica y la teoría (Freire, 1991; Jara, 1985 y 2019; Núñez, 1986; Torres, 2011; entre otros). La práctica y la experiencia de los sujetos se constituyen en puntos de partida del proceso pedagógico para la producción de nuevos conocimientos, a partir de la reflexión y problematización conjunta, en dirección a nuevas intervenciones sobre la realidad. Partir de la práctica implica abordar tanto los elementos objetivos de la vida cotidiana de un grupo en el marco de su contexto social como los elementos subjetivos vinculados a los conocimientos e interpretaciones que los sujetos construyen desde sus experiencias. A partir de esa práctica, se encaminan procesos de teorización, que incluyen la reflexión, la abstracción, la búsqueda de causas; la teoría se conforma, entonces, en un instrumento para conocer más profundamente la realidad.

El momento de teorización está asociado a la opción pedagógica y política, de habilitar todo lo posible la capacidad de reflexión de los sujetos, individuales y colectivos, en su carácter de constructores de saberes acerca de la realidad. Esto no significa que el saber existente, como resultado de otras experiencias o de esfuerzos de teorización en el campo intelectual, no pueda ser puesto en juego. Lo importante es que ese saber sistemático, externo a la experiencia, se ponga en relación con lo que se está produciendo conjuntamente y, en todo caso, como respuestas a preguntas construidas colectivamente.

Por otra parte, este conocimiento no es solo una simple comprensión de lo que sucede, sino que se constituye en orientaciones para la acción, o sea, para la intervención consciente sobre la realidad (Jara, 1985).

2. 2. La construcción del plan de trabajo

En relación con esta concepción metodológica, para el primer taller no sólo proyectamos acordar el sentido de la tarea y propiciar el conocimiento mutuo de los actores implicados, sino fundamentalmente, aproximarnos a la perspectiva de los sujetos como punto de partida del proceso pedagógico. En este sentido, uno de los objetivos principales que definimos fue identificar cómo los sujetos analizaban, dialogaban, compartían y conceptualizaban diversas situaciones de la realidad¹⁰ para, de este modo, avanzar hacia la discusión y problematización a partir del trabajo colectivo. Para ello, propondríamos trabajar grupalmente en el análisis de una serie de imágenes que reflejaban hechos y situaciones de la realidad social, económica y política de nuestro país. Cada grupo debería intercambiar impresiones y miradas sobre ellas. Luego, tendrían como tarea poner un título a cada una de las fotos y pegarlas en un afiche, seleccionando la más significativa, como si fuera la tapa o titular central de un diario. Se esperaba que este proceso de titulación y jerarquización de las imágenes nos brindara elementos significativos, como punto de partida, acerca de cómo los sujetos estaban mirando y analizando la realidad y estableciera un primer nivel de pensamiento compartido por el grupo. Asimismo, el último punto de la tarea incluiría la formulación de preguntas, en torno a la realidad conversada a partir de las imágenes, que los participantes consideraran necesarias para una mayor comprensión.

10 Planificación del primer taller elaborada conjuntamente con el grupo de estudiantes del Seminario de Planificación y Metodología de la Animación Social y Cultural.

A partir del recorrido del primer taller y de las preguntas formuladas para la profundización en el análisis de la realidad, se buscaría avanzar en procesos de teorización y aportar elementos conceptuales que permitieran comprender y contextualizar diversas problemáticas sociales, políticas y económicas de nuestra sociedad, en el marco del capitalismo. En el segundo taller, se partiría de un material de video referido a las lógicas de este sistema hegemónico; este video actuaría como disparador del proceso pedagógico y habilitaría la reflexión sobre cómo la globalización capitalista suele expresarse en diversas dimensiones de la realidad: el trabajo, la naturaleza, la relación entre países, las clases sociales. Estas primeras miradas y reflexiones nos aproximarían a algunas nociones y conceptos claves para entender el capitalismo: explotación, extractivismo, desigualdad, imperialismo. La posibilidad de pensar el sistema social a partir de estas cuatro dimensiones fue parte del trabajo en el espacio del seminario, en función de los registros de la actividad del primer taller en la organización. Esos conceptos se fueron discutiendo y definiendo, junto al grupo de estudiantes en el aula.

Finalmente, en un tercer taller, se trabajaría sobre cómo diversos proyectos políticos pueden intervenir de diferente manera sobre temas claves de una sociedad: educación, salud, trabajo, etc. En este sentido, buscábamos aproximarnos a las diferencias entre los proyectos y las medidas impulsadas por los gobiernos populares en nuestro continente y aquellas propias de los gobiernos neoliberales.

3. La concreción y el desarrollo de los talleres

Entendiendo a las instancias de formación como procesos de producción conjunta de conocimientos, diferentes de las prácticas bancarias en educación (Freire, 1991), nos referiremos al desarrollo de la experiencia de los distintos talleres, a las discusiones, reflexiones y conocimientos que se fueron generando a partir de la puesta en juego de diversas estrategias pedagógicas, en las que los/as estudiantes fueron asumiendo progresivo protagonismo en la coordinación.

Al primer taller concurren aproximadamente unos 50 integrantes de la organización. Se formaron grupos de trabajo, a partir de una dinámica con tarjetas de colores. A cada uno de ellos, se les entregaron 6 fotos para poner en juego sus

miradas sobre la realidad: una imagen de Mauricio Macri¹¹, una movilización de trabajadoras cartoneras, una olla popular en un barrio, un “verdurazo” en Plaza de Mayo, un estereotipo de familia ideal tomado de una publicidad y una billetera llena de dólares. Las imágenes fueron significadas por los sujetos con titulares que, por ejemplo, asociaban a Macri con la generación de pobreza, hambre y necesidad. Asimismo, a partir de las otras imágenes se enunciaron situaciones de represión, injusticia, patriarcado, estereotipos sociales, desigualdad social.

El proceso de puesta en común de las producciones grupales propició un nutrido debate entre los participantes y permitió también dejar planteadas dudas e interrogantes para ser recuperados en el siguiente taller. La coordinación general del proceso estuvo a cargo del equipo docente del seminario, con intervención de los/as estudiantes en la co-coordinación del trabajo en los subgrupos.

Alrededor de 30 integrantes participaron del segundo taller; algunos de ellos no habían estado en el primero. Inicialmente, recuperamos conjuntamente lo producido en el encuentro anterior, a partir de los afiches elaborados, lo cual permitió arribar a un primer nivel de teorización. Este proceso de recuperación, como instancia clave de los talleres, no sólo nos permitió reconstruir lo trabajado junto a los que habían participado, sino también propiciar que los nuevos integrantes pudieran hacerse una idea más o menos acabada de lo realizado. Cabe destacar que el dinamismo que suele producirse en las organizaciones populares, en cuanto a la participación de sus miembros en las diversas instancias de formación y organización, es una dimensión que también forma parte del aprendizaje y de los desafíos pedagógicos a abordar desde la Educación Popular. A diferencia de las prácticas escolares, en las que se espera trabajar con grupos más o menos estables de estudiantes, los procesos de formación en las organizaciones deben prever que no siempre se contará con los mismos sujetos de una a otra jornada. En este sentido, es preciso prever estrategias que permitan afrontar estas situaciones.

Para profundizar en el trabajo se incluyeron algunos elementos conceptuales a partir de la proyección del video “Capitalismo globalización: el orden criminal

11 Mauricio Macri fue presidente de Argentina entre el 10 diciembre de 2015 y el 10 de diciembre de 2019. Sus políticas neoconservadoras impactaron fuertemente sobre nuestro país, principalmente sobre los sectores populares.

del mundo”¹². Tras un breve plenario de intercambio con la consigna de expresar pensamientos y emociones a partir del material audiovisual, se conformaron 4 grupos. Cada uno de ellos debía plantear reflexiones a partir de una pregunta que les fue asignada a través de una tarjeta. Lo producido por los grupos fue presentado por cada uno de sus representantes y discutido en una instancia de plenario.

A continuación compartiremos las preguntas y algunas reflexiones significativas que fueron surgiendo en relación a ellas¹³.

¿Cómo se expresa el capitalismo en la relación entre países?

Los elementos que recuperaron y problematizaron los participantes acerca del vínculo entre países en el Capitalismo, giraron en torno a la relación entre este sistema y los grandes monopolios; su relación con el endeudamiento de países como la Argentina; así como las relaciones históricas de colonización.

¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con la naturaleza?

Los sujetos remarcaron que en esa relación el capitalismo genera contaminación ambiental, deforestación y quema de árboles, basurales y desechos químicos, matanza indiscriminada de animales, efectos sobre la salud de las personas y explotación laboral.

¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con el trabajo?

En relación a esta pregunta, los grupos se refirieron al remplazo de trabajadores por tecnologías avanzadas, dejando muchas familias desocupadas; también a las

12 <https://www.youtube.com/watch?v=LwRqLpyQgKw&t=782s>. Página consultada por última vez el 21 de abril de 2021.

13 Estas reflexiones fueron recuperadas a partir de la memoria del taller elaborada por los estudiantes. Tal como adelantamos, el proceso de formación de los y las estudiantes involucra el espacio del aula en vínculo con el conocimiento e intervención en organizaciones populares en el marco de los proyectos de extensión que lleva adelante el equipo docente. Estas tareas implican el acercamiento a la organización, la construcción de registros, memorias, planificaciones, la coordinación de talleres y la sistematización de los mismos, que los estudiantes realizan como parte de la propuesta de evaluación y acreditación del seminario.

formas precarias de contratación y a los salarios injustos aprovechándose de las necesidades de trabajo de la gente.

¿Cómo se expresa el capitalismo en relación con las clases sociales?

Los participantes apuntaron a las diferencias sociales, en el marco del capitalismo, señalando que el trabajo más pesado lo hace la clase baja. Asimismo, hicieron asociaciones con procesos de discriminación y subestimación de determinados sectores por parte de la sociedad y la clase política.

Este primer proceso de teorización, de reflexión, de construcción colectiva de ideas fue complementado a partir de algunos elementos conceptuales presentados por los estudiantes, en relación a los ejes trabajados y retomando la producción realizada en los subgrupos; así, los estudiantes fueron problematizando, ampliando y complejizando el análisis. Este proceso les permitió posicionarse en una instancia más compleja de coordinación, conducir y organizar la presentación de los grupos. Asimismo, una vez finalizada esa presentación, los estudiantes debían retomar elementos significativos de las exposiciones grupales para ir estableciendo las vinculaciones y los aportes desde los diversos conceptos. La hipótesis de nuestro trabajo era que los elementos empíricos iban a ser aportados por los participantes, los cuales tenían una mirada crítica de las situaciones de desigualdad y opresión; lo que nosotros aportábamos, entonces, era un concepto unificador de esas realidades abiertas por las preguntas que potenciaba esa capacidad crítica.

Cada estudiante había tenido como tarea planificar su intervención, la que debía realizar en un máximo de 10 minutos, presentando los conceptos no como verdades académicas sino como ideas surgidas en la lucha social. Los estudiantes presentaron con claridad sus conceptos en un clima de mucha atención por parte del grupo, esta situación los desafió a estar muy conectados con la situación y con lo que iba surgiendo, desde los participantes, en relación con sus intervenciones.

El tercer taller, en vinculación con la concepción metodológica dialéctica de la Educación Popular, implicó sumar elementos que permitieran un mayor posicionamiento de los sujetos en relación con su práctica y con acciones futuras sobre la realidad. En esta dirección, los estudiantes del seminario, asumiendo la

coordinación de la totalidad del taller, también desplegarían nuevas formas de intervención sobre la realidad. En este sentido, se esperaba que este momento les diera la posibilidad de poner en juego mucho de lo que veníamos trabajando, discutiendo y experimentando, tanto en la experiencia de los talleres como en el aula, en relación a los procesos de planificación. Estas primeras aproximaciones de co-producción y co-coordinación eran el sustento para que se encaminaran a diseñar de una manera más autónoma el último taller y asumieran la totalidad de su conducción.

Es así que tuvieron protagonismo en el diseño y desarrollo de la actividad. En función de los acuerdos que se habían establecido con la organización, sobre el aporte de elementos de interpretación de la realidad en el marco de las futuras elecciones presidenciales, los estudiantes decidieron orientar este taller hacia el impacto que tiene la política sobre la vida cotidiana. En este sentido, buscaron trabajar en torno a las diferencias entre los gobiernos populares y los gobiernos neoliberales, en su impacto concreto sobre la vida de las personas, en términos de su aproximación al reconocimiento y alcance de derechos.

Desde la perspectiva de trabajo en el aula, los estudiantes discutieron en clase las líneas generales de trabajo del tercer taller junto al equipo docente y debieron preparar autónomamente una propuesta de planificación que se revisó en la clase siguiente, tras lo cual se llegó a la planificación definitiva.

En el tercer taller, a partir de un material audiovisual, elaborado por los mismos estudiantes, se propuso a los participantes construir dos equipos, representativos de sendos modelos de gobierno: uno más cercano a los intereses del pueblo; otro más cercano a los intereses del mercado. Se propició así un debate entre esos dos proyectos de país, mediante una técnica participativa de juego de roles, en relación a ejes claves como trabajo, salud y educación. En esta dinámica, se estipularon tiempos precisos de intercambio y cada grupo realizó una argumentación de los ejes, de acuerdo al modelo político que representaba. En el marco de este proceso, los participantes fueron asociando el neoliberalismo con la precarización laboral, el aumento de los medicamentos y la desatención de la salud pública, el recorte en los sueldos docentes y los intentos de privatización de la educación pública entre otros fenómenos. Por otra parte, el otro grupo asoció al gobierno popular con la defensa de la educación pública, la provisión de mayores recursos para salud y

educación, el desarrollo de políticas públicas, la generación de empleo y otras políticas de carácter redistributivo.

Cada subgrupo preparó ese debate, caracterizando a grandes rasgos posiciones privatistas y posiciones más respetuosas de los derechos sociales. A continuación, compartimos el tipo de producciones alcanzadas en algunos de los ejes mencionados:

Eje Salud

Mercado: Aumento del 60% de medicación para la tercera edad. Logramos cerrar hospitales públicos para abrir clínicas privadas. Los inmigrantes no pueden recibir atención en los hospitales, sin un previo pago.

Estado: Salud accesible y gratuita para todos. Universal. Igualdad en operaciones de riesgo. Más insumos. Construcción de más hospitales y mejora de la infraestructura de los ya construidos. Bajar el precio de los medicamentos. Crear nuevos puestos de trabajo. Más capacitación.

Eje Educación

Mercado: Más salas de estudio para mejor aprendizaje en las escuelas privadas. Aumento de las cuotas de las escuelas privadas y también un recorte del 30% del salario de los docentes. Convertir las universidades públicas en privadas para una mejor educación.

Estado: Mejorar los salarios docentes y que las escuelas públicas tengan la misma calidad que las privadas. Transporte escolar gratis. Mejorar el sistema educativo. Educación accesible para todos y comedor escolar.

En este taller, como en los anteriores, se pudo contribuir a desplegar reflexiones significativas en torno a la realidad; no solo a partir de las diversas estrategias que se fueron mencionando sino también desde la puesta en juego, en cada uno

de los cierres de los talleres, de diferentes poesías¹⁴. Las mismas, a partir de la lectura en voz alta por parte de los coordinadores, buscaban apelar a dimensiones complementarias de la racionalidad, que permitieran ampliar las experiencias¹⁵ de los sujetos hacia la sensorialidad y la emocionalidad, en relación a las temáticas que se estaban trabajando. Las respuestas conmovedoras del grupo, la escucha atenta y reflexiva, la emoción y el entusiasmo en el aplauso, la energía colectiva que se podía sentir en el espacio grupal, nos aportaron muchos elementos para seguir pensando y repensando nuestras prácticas pedagógicas en torno a la vinculación entre aspectos racionales, sensibles y emocionales como dimensiones significativas en los procesos de producción de conocimientos.

Algunas reflexiones pedagógicas a partir de la experiencia en “Vientos de Libertad”

Finalmente, intentaremos aportar algunas reflexiones pedagógicas acerca de los desafíos presentes en la educación y, en esta dirección, en la formación de estudiantes en la universidad como futuros/as profesionales de la educación para los distintos ámbitos en los que puedan desempeñarse.

Entendiendo que:

En toda práctica educativa existe un saber implícito, no siempre tematizado, que forma parte del acervo cultural de la sociedad y referido al ‘saber educar’; en la medida en que ese saber se vuelve objeto de reflexión, hay pedagogía. Así, el saber pedagógico está

14 “Loa a la dialéctica”, de Bertolt Brech; “Milonga de andar lejos”, de Daniel Viglietti; “Ojalá” de Eduardo Galeano.

15 Planteamos que la racionalidad es una de entre otras dimensiones que pueden ponerse en juego en los procesos de formación. Teniendo en cuenta que el pensamiento occidental asocia conocimiento a experiencia científica, a racionalidad, a objetividad (Benjamin, 2014; Abadi, 2015), cabe preguntarse acerca de otros campos de la experiencia que van más allá de esta forma de razonamiento. Benjamin en su crítica a la noción de experiencia en Kant, plantea una ampliación de la misma ya que considera que la Ilustración deja una noción empobrecida de la experiencia en tanto excluye lo metafísico y religioso. (Abadi, 2015; Benjamin, 2014). En un sentido similar, Boaventura de Sousa se refiere a que hay experiencias que están siendo “desperdiciadas”, ya que para él la experiencia social es mucha más amplia y variada de lo que abarca la tradición científica occidental (De Sousa 2006).

referido a la tematización explícita sobre por qué y para qué se educa, con quiénes y cómo se educa (Torres, 2011: 113, 114).

Interrogarnos sobre los modos en que se llevan a cabo nuestras prácticas educativas, de qué saberes y experiencias se parte, qué nuevos saberes se ponen en juego y de qué manera, qué diversas dimensiones de los sujetos buscan involucrarse, qué sentidos asumen esas prácticas y en qué direcciones se orientan, son algunas de las preguntas y desafíos que asumimos de manera constante en nuestra tarea. Sobre todo, teniendo en cuenta, tal como sigue planteando Torres (2011) que:

Salvo escasa alusiones a que la EP debe desarrollar producción y apropiación de conocimiento o al diálogo de saberes, no se visibilizan las reflexiones que pueden estarse dando acerca de lo que se ha señalado como el legado más valioso de la EP: sus formas de trabajo y sus 'didácticas' específicas; es decir, hay un silencio a las maneras cómo se concretan los principios éticos y las intencionalidades políticas emancipadoras en las prácticas educativas concretas (Torres, 2011: 119).

Este tipo de experiencias nos permiten pensar el desafío que tenemos como educadores universitarios de generar propuestas que inviten a pensar y a problematizar la realidad que vivimos, apostando a construir conocimiento en conjunto con los sujetos sociales de nuestra zona de influencia. Muchas veces, desde la formación universitaria, se pretende mirar y analizar la sociedad desde categorías absolutas, sin poner en cuestión el carácter eurocentrista, bancario e iluminista que pueden contener.

En los últimos años, hemos venido reflexionando sobre estrategias de trabajo que, en relación con la concepción metodológica que sustentamos, puedan ampliar la experiencia de los sujetos apelando a dimensiones no solo racionales sino también sensibles y emocionales, como aspectos igualmente significativos en la tarea pedagógica. Asumimos reflexiones y desafíos en relación con los procesos de formación al interior de las organizaciones populares y con la tarea pedagógica con los estudiantes en la universidad. Entendemos que su formación no puede negar esas distintas dimensiones, ni desvincularse de situaciones de la realidad,

especialmente las que atraviesan los sectores populares. Es desde allí y a partir de experiencias significativas que, creemos, se juega gran parte de la formación. Se trata de experiencias formativas en sí mismas, que desafían a los/as estudiantes a la construcción de propuestas pedagógicas situadas, a la toma de decisiones que se crean y recrean en el desarrollo mismo de los talleres y en diálogo con los sujetos involucrados; en un contexto que resulta muchas veces novedoso para los estudiantes, pues se trata de un espacio alejado de lo escolar y que exige realizar otras lecturas e intervenciones. En esta práctica, en el hacer mismo, se construye la mirada pedagógica en un diálogo permanente de lo cotidiano, mediado por el mundo. Esta experiencia pedagógica, por la que atraviesan los/as estudiantes, abre la posibilidad de pensar, crear y recrear saberes que están en juego en el momento particular en que se desarrollan los talleres y, a la vez, habilita revisiones, interrogantes, preguntas y, a veces también, incertidumbres, sobre los sentidos de nuestra práctica como educadores, enfrentándonos a nuevos desafíos.

Bibliografía

ABADI, Florencia (2015). “La ampliación del concepto de experiencia en Benjamin: de Kant al surrealismo. *Eikasia. Revista de Filosofía*. <http://www.revistadefilosofia.org/67-09.pdf> (Último ingreso, agosto 2018).

BENJAMIN, Walter (2014). “Respecto de la percepción” y “Respecto del lenguaje en general y el lenguaje de los hombres”, en *Textos esenciales*. Ediciones LEA.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2006). “La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes”. En publicación: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto 2006. ISBN 987-1183-57-7. www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar

FREIRE, P. (1991). “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores.

GEERTZ, C. (1992). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, Barcelona.

GUBER, R. (1991). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Editorial Legasa.

JARA, O. (1985). El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla, en *Saber popular y educación en América Latina*. Ediciones Búsqueda. CEAAL

JARA, O. (1995). Concepción dialéctica de la Educación Popular, en *Revista Umiña* N°1. Año 1995.

JARA H, O. (2018). “La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundo posibles”. 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, 2018. Primera edición Colombia.

MICHI, N., DI MATTEO, A.J., VILA, D. (2012). “Movimientos populares y procesos formativos”, en *Revista Polifonías* Departamento de Educación UNLu, pags. 22-41

MICHI, N., DI MATTEO, A.J., VILA, D. (2019) “Universidad, Movimientos y Educación Popular: Entre senderos y bordes”. EdUNLu. Colección Ciencias/ sociedad en movimiento (En prensa).

NÚÑEZ HURTADO, C. (1986). “Educación para transformar, transformar para educar”. Editorial Humanitas. Buenos Aires.

SIRVENT, M.T. Y LLOSA, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. IICE Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, año VII, N° 12. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras, pág. 77-92.

TOMMASINO, H.; RODRÍGUEZ, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, en *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión N° 1. CSEAM. Montevideo. Uruguay.

TOMMASINO, H.; CANO, A. (2016). Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. En *Revista Masquedos*. Año 1, pp.9-22. Tandil. Argentina: Secretaria de Extensión UNICEN.

TORRES, A. (2011). “Educación Popular. Trayectoria y actualidad”. Caracas, Universidad Bolivariana de Venezuela.

Álvaro Javier Di Matteo. Doctor de la Universidad Nacional de Luján con Orientación en Ciencias Sociales y Humanas. Profesor Adjunto. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. javidimatteo@yahoo.com.ar

Diana Vila. Magister en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. diana_vila@hotmail.com

Ana Clara De Mingo. Becaria de investigación de la Universidad Nacional de Luján (categoría Formación Superior). Ayudante de Primera. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. anaclarademingo@gmail.com

Sonia Fontana. Becaria de investigación de la Universidad Nacional de Luján (categoría iniciación). Ayudante de Primera. Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján. soniafontana@yahoo.com.ar

Aportes metodológicos al estudio de las reformas educativas desde la crítica de la economía política. Resultados de investigación sobre la secundaria técnica en Argentina

Dana Hirsch

Recibido Febrero 2022

Aceptado Marzo 2022

Resumen

El artículo sintetiza los resultados de investigación de la tesis doctoral titulada “Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)”. En ella, se analizaron los cambios productivos y laborales del sector sidero-metalmecánico en la localidad de San Nicolás (Buenos Aires) y la forma concreta en que se desplegó la relación entre representantes del sector empresarial y miembros de las escuelas técnicas en torno a la implementación de reformas de la educación de dicha modalidad como vehículo de formación de la fuerza de trabajo demandada. El principal objetivo de este artículo es sistematizar y exponer el trabajo metodológico que supuso esa investigación, como un aporte al estudio de la política educacional desde la perspectiva materialista, también llamada crítica de la economía política. Dicho enfoque supone entender a los cambios en la educación como producto de transformaciones materiales en la acumulación de capital mundial que asumen formas concretas en cada uno de sus recortes nacionales y al conflicto de clases y a la regulación estatal como formas políticas necesarias para la realización de dichas transformaciones.

Palabra Clave: Educación Secundaria Técnica - Reformas educativas - Transformaciones productivas - Crítica de la Economía Política - Método de investigación

Methodological contributions to the study of educational reforms from the critique of political economy. Investigation results on vocational secondary school in Argentina

Abstract

The article summarizes research results of the doctoral thesis titled *Technical education reforms and productive transformations: the relation between State, companies and schools for workforce training (1992-2014)*; which contains an analysis of the sidero-metal-mechanical sector's productive and labor transformations in San Nicolás city (Buenos Aires), and the concrete way in which the relationship between business sector's personifications and members of technical schools was established over this modality of education reforms, as a vehicle for training the demanded workforce. The aim is to systematize the methodological work that supported this research and its exposition, as a contribution to the educational policy study from a materialist perspective, also called critique of political economy. This approach implies understanding educational changes as a product of material transformations in global capital accumulation, that assume concrete forms in each of their national fragments and class conflict and state regulation as necessary political forms for its realization.

Keywords: Vocational Secondary Education - Educational reforms - Productive transformations - Critique of Political Economy - Research method

Introducción

La educación secundaria de modalidad técnica ha atravesado dos ciclos de reformas en las últimas décadas. El primero, iniciado en 1992, generó cambios en la estructura académica, las especialidades y los planes de estudio, así como en las formas del financiamiento, la planificación curricular y la gestión educativa. Con posterioridad al año 2005, tuvo inicio un segundo ciclo de reformas de carácter aparentemente inverso, abonando a la idea de dos fases contrapuestas en la orientación de la política educativa. ¿El segundo ciclo de reformas dio efectivamente marcha atrás con el primero? ¿Conserva alguna de las orientaciones

originales? ¿Quién motoriza dichas transformaciones? ¿Por qué? Estos fueron los interrogantes que dieron origen a nuestra investigación, plasmada en una tesis doctoral que se titula “Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)” (D. Hirsch, 2020).¹ La misma exploró respuestas alternativas a las más difundidas, buscando restablecer la unidad entre aquellas explicaciones que ponen el foco en los cambios productivos y su impacto en las demandas de formación de atributos para el trabajo y aquellas que ponen el foco en los cambios políticos, tanto en la acción estatal como en la acción de diversos sujetos sociales y los enfrentamientos entre ellos.

El presente artículo pretende ser algo más que una versión sintética de los principales resultados de nuestra investigación: se propone dejar registro sobre la toma de decisiones realizada y los pasos del análisis, tanto en lo que respecta al desarrollo de la investigación como a la estrategia de exposición. A costa de perder densidad en el despliegue de las argumentaciones y los datos empíricos, que de todas maneras están en el cuerpo de la tesis y serán abordados en otras publicaciones, aquí nos concentraremos en mostrar el trabajo metodológico que implicó la indagación sobre el tema de la tesis, de modo tal que su despliegue sirva para abordar otros problemas de la política educacional desde la perspectiva materialista, también llamada crítica de la economía política. Podríamos decir, en cierta forma, que este artículo es y no es resultado de la tesis en cuestión; más bien, trata sobre el objeto conocido para dar cuenta del movimiento del proceso de conocimiento.

¹ La tesis fue realizada en el marco de una beca doctoral del CONICET y como proyecto de investigación radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Agradezco los aportes fundamentales de mi directora Claudia Figari y de mi co-directora Julia Soul, de Juan Kornblihtt y los/as compañeros/as del CICP, así como el apoyo de los/as compañeros/as de la UNLu para poder focalizar en la conclusión de este proyecto. Será prontamente publicada en el Repositorio Digital de la Facultad de Cs. Sociales de la UBA.

El punto de partida de la investigación

Inquietud Inicial

El análisis de los lineamientos de la política educativa nacional para la educación secundaria y su modalidad técnica en las últimas décadas nos permite identificar dos ciclos de transformaciones.² Durante el primero (desde principios de la década de 1990 hasta el año 2005) se prolongó la obligatoriedad escolar y con ella, la educación básica antes denominada primaria. De modo que se acortó de 5 a 3 años el nivel secundario y se postergó el momento de elección de las orientaciones; al mismo tiempo, las modificaciones curriculares incrementaron el carácter general de la formación del nivel ahora denominado Polimodal, menos perfilado hacia un rol o sector laboral específico. En este marco, se estableció que la cursada de la especialidad técnica comenzara a ser optativa y complementaria a partir de diversos Trayectos Técnicos Profesionales; éstos conservaron las orientaciones tradicionales y sumaron oferta del sector de servicios. Los lineamientos estipulaban que dichos trayectos se conformarían por la combinación de módulos a ser elegidos por los/as estudiantes. Esta lógica curricular pretendía unificar el contenido teórico y práctico, disolviendo la antigua separación entre asignaturas y práctica de taller, e incrementar la flexibilidad y diversidad de los perfiles formativos. Otro aspecto clave de la reforma fue la descentralización del financiamiento y de los espacios de definición curricular y administrativos desde la esfera nacional hacia la jurisdiccional, bregando por el incremento de la autonomía escolar para la toma de decisiones curriculares.

Durante el segundo ciclo de reformas, a partir del año 2005, continuó la extensión de la obligatoriedad escolar, pero se revirtió el cambio de la estructura académica: se redujo la cantidad de años de formación general de la educación básica o primaria, adelantándose la formación especializada del nivel secundario y extendiéndose de 3 a 5 años de cursada. Asimismo, se restituyó a la educación técnica como modalidad, con 1 o 2 años más de duración según la jurisdicción, se multiplicó la oferta de especialidades industriales y las modificaciones curriculares volvieron a darle mayor énfasis a la formación técnica y práctica en el

² Para una descripción de los lineamientos nacionales de las reformas ver Hirsch (2020): páginas 132-137 para el 1° ciclo y páginas 140-144 para el 2° ciclo.

taller, incluyendo el desarrollo de prácticas profesionalizantes dentro del ámbito escolar o laboral. Por último, sin alterar la estructura de descentralización, se implementaron mecanismos nacionales de financiamiento, a partir de un Fondo específico, y de regulación de los diseños curriculares jurisdiccionales, por medio de la homologación nacional de títulos según criterios comunes mínimos.

Esta síntesis nos permite observar que el primer ciclo de reformas propuso cambios que avanzaron en una orientación mientras que el segundo resultó en un retroceso parcial de dichas transformaciones. La pregunta respecto al sentido y el motor de estas reformas, que adquieren la forma de aparentes fases contrapuestas en términos de la orientación de la política educativa, fueron el puntapié inicial de nuestra investigación.

Análisis crítico de las respuestas encontradas

La revisión crítica de la bibliografía especializada ofrece diversas explicaciones para estos cambios. En primer lugar, la necesidad de transformar la escuela secundaria en una formación Polimodal a comienzos de la década de 1990 fue sostenida con el argumento de que los paradigmas productivos post-fordistas demandaban nuevas competencias por parte de los/as trabajadores/as y la orientación hacia perfiles más polivalentes (Albergucci, 1997). Uno de los supuestos detrás de estos argumentos era el creciente incremento de la competencia intelectual por sobre la manual. En ese sentido, la propuesta del Polimodal fue interpretada como un modo de recalificación de los recursos humanos (Gallart, 2002) o como expresión de nuevas demandas de la sociedad del conocimiento o de la sociedad de la información (Tedesco, 2000). Cabe observar que estas apreciaciones respondieron a una caracterización general del movimiento de los cambios productivos en el capitalismo, pero no atendieron a las particularidades que éstos adquirirían en el espacio nacional argentino.

Otro grupo de trabajos encontraron en la heterogeneidad productiva y la segmentación del mercado de trabajo argentino dos claves explicativas para la implementación del Polimodal. El planteo fue que este perfil le otorgaba mayor flexibilidad a los/as trabajadores/as para incorporarse a un mercado de trabajo incierto, en una economía nacional en la que se observaba la coexistencia de dos sectores: uno ligado a las grandes empresas que introduce

tecnología y se capitaliza demandando obreros/as de alta calificación y otro, de pequeñas y medianas empresas con dificultad para modernizarse, que inciden en el desempleo y subocupación o la existencia de puestos de trabajo de baja calificación (Riquelme, 1995; Riquelme y Razquin, 1999; Riquelme y Herger, 2005). Estas investigaciones tienen la virtud de atender a las particularidades de la acumulación de capital en la Argentina; sin embargo, hacen surgir la inquietud respecto de si la existencia de capitales de diversas magnitudes y desarrollo tecnológico no precisa, justamente, la continuidad de una formación especializada más que polivalente.

Por último, hemos identificado otro tipo de explicación para el curso seguido por las reformas educacionales reseñadas. Su planteo general es que, en la década de 1990, en consonancia con un proyecto político neoliberal desindustrializador y privatizador, la descentralización educativa y la reforma de la estructura académica y curricular del nivel secundario desmanteló la escuela técnica (Puiggrós, 2005; Wiñar, 1997; Wiñar y Vázquez, 2007). Dicho proyecto habría respondido a las directivas de organismos internacionales que, al bregar por la dependencia nacional, no fomentaban la formación de perfiles con conocimiento técnico especializado (Puiggrós, 1996; Riquelme, 2004). En particular, y más allá de las no pocas diferencias entre ellos, estos planteos asocian el 1° ciclo de reformas al desmantelamiento del modelo de acumulación implementado entre mediados de la década de 1940 y mediados de la década de 1970³.

La misma matriz de análisis puede reconocerse en la mayor parte de los trabajos acerca del segundo ciclo de reformas que identifican al año 2001 como un momento de quiebre que abrió no sólo una nueva fase ascendente de crecimiento económico, sino también la reaparición de la voluntad política necesaria para generar desarrollo industrial y, por ende, el interés por extender y mejorar la calidad de la formación técnico-profesional (Almandoz, 2010; Novick, 2004).

³ El supuesto más o menos explícito es que dicho modelo de acumulación, basado en la sustitución de importaciones, habría sido reemplazado por uno de ideología neoliberal basado en la “desindustrialización” acompañado por la apertura económica al ingreso de mercancías importadas, así como el endeudamiento externo y la “valorización financiera”, en beneficio a los “capitales más concentrados que se diversifican” y en “detrimento de los pequeños y medianos capitales nacionales” que, en definitiva, son los que emplean mayor cantidad de trabajadores/as. Este planteo es presentado de manera más explícita por Wiñar (1997: 112) y retomado posteriormente, al menos en algunos aspectos, por otros autores, convirtiéndose así en la interpretación predominante hasta la actualidad (véanse, entre otros, Maturo (2014); Rodrigo (2017) y Sosa (2016).

En este sentido, estos aportes interpretan que el nuevo marco legal buscó enfrentar los problemas suscitados por el primer ciclo de reformas, en sintonía con un proyecto político de protección e impulso a la industria nacional y de desarrollo del mercado interno (Rodrigo, 2017). De allí que se caracterice como un período de recuperación postneoliberal (Sosa, 2016) que, con mayor grado de independencia respecto a las políticas neoliberales de los organismos internacionales en comparación con otros países latinoamericanos (Maturo, 2016), fortalece la escuela técnica e impulsa el crecimiento de industrias y talleres que comienzan a demandar personal calificado (Gallart, 2006; Wiñar, 2008).

De lo expuesto se desprende que este tipo de explicaciones ubican al modelo de Estado como impulso principal de los cambios de la política educacional. El devenir de la educación técnica respondería al modelo de desarrollo o patrón de acumulación que defina la orientación de política económica predominante. La política estatal -sea que aparezca o no traccionada por los sectores populares según cada autor/a- constituye la fuerza motriz de la orientación de la economía nacional y de las reformas educativas. En los casos en los cuales se menciona el marco internacional de estas definiciones, se lo hace en los mismos términos de pujas de poder político.

Más allá de las discusiones particulares que puedan abrirse con cada una de las explicaciones reseñadas y de los no pocos matices entre ellas acerca del curso tomado por las transformaciones educativas en las últimas dos décadas, podemos hacer dos observaciones generales. En primer lugar, estas explicaciones o bien ponen el foco en el tipo de políticas desarrolladas por diversos modelos de Estado -con mayor o menor incidencia de la lucha de clases en este viraje-, o bien se centran en las nuevas demandas de calificación de los procesos productivos o las características del mercado de trabajo. En algunos de los planteos, ambas cuestiones se relacionan, lo que supone una concepción de la economía, la política y la educación como distintas esferas de la totalidad social que se hallan escindidas y, por ello, deben vincularse entre sí de manera exterior para el análisis. En segundo lugar, en todos los planteos subyace la idea de que cada país constituye una unidad de acumulación autónoma, que se vincula con las demás en el mercado mundial y que porta la misma potencia para desarrollar las fuerzas productivas del trabajo social. La cuestión internacional aparece así

como un marco de contexto de aquello que ocurre a nivel nacional o como un condicionamiento externo.

Enfoque alternativo

Nuestra investigación se propuso partir de un enfoque alternativo a los planteados y avanzar en una explicación que reconstituyera la unidad social entre economía, política y educación y en el análisis de las particularidades nacionales como parte de la unidad mundial de la acumulación del capital. Para ello, analizamos las reformas de la educación técnica de nivel medio mencionadas, integrando el estudio de las transformaciones productivas y de las transformaciones políticas que tuvieron lugar en ese período o, en otras palabras, desde un enfoque que estudia los cambios educativos como parte inmanente de las relaciones sociales producto de la vida material. Desde la perspectiva de la crítica de la economía política, también denominada perspectiva materialista, partimos de comprender la educación como acción de formación de atributos productivos, según las necesidades del proceso de acumulación de capital; los cambios en la educación, como producto de transformaciones materiales en la acumulación mundial que asume diversas formas concretas en cada uno de sus recortes nacionales y el conflicto de clases y la regulación estatal, como formas políticas necesarias para la realización de dichas transformaciones⁴. Cabe aquí anticipar que la perspectiva de esta investigación abre discusiones con enfoques no marxistas, como los funcionalistas que parten de naturalizar el modo en que se organiza la producción social. Pero también al interior del propio marxismo, en particular en torno a la autonomía de la educación respecto de la economía, la autonomía nacional respecto a la acumulación global, el papel de la lucha de clases y la acción política de los sujetos, así como la existencia de una tendencia general en la transformación de la educación y su dirección.

4 Para mayor detalle de la fundamentación de este enfoque ver el capítulo 1 de Hirsch (2020: 36-49). Dicho enfoque tiene por base el reconocimiento de los avances realizados por Karl Marx a partir del trabajo de Iñigo Carrera (2008) así como sus propios desarrollos originales. También hay trabajos que nos han servido de guía porque se han enfrentado más directamente a la necesidad de reconstituir la unidad entre educación, política y economía como parte constitutiva de la reproducción de la totalidad social: M. Hirsch e Iñigo, 2005; Iñigo y Rio, 2016.

El proceso de investigación

El problema

A partir de las inquietudes iniciales y el enfoque mencionado, definimos que el problema de investigación se concentrara en el estudio de las transformaciones productivas de un sector industrial de una localidad específica, los cambios en la demanda de fuerza de trabajo y las formas políticas concretas en las que se desplegó la relación entre representantes del sector empresarial, miembros de las propias escuelas técnicas y la política estatal en torno a los cambios de la educación de dicha modalidad, como forma de vehiculizar las demandas de formación de la fuerza de trabajo. Por ello, la investigación se abocó al estudio de la implementación de los dos ciclos de reformas de la educación secundaria técnica en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, provincia de Buenos Aires, y el papel que jugaron las escuelas y las empresas en dicho proceso, en unidad con los cambios en la demanda de formación de fuerza de trabajo para la industria sidero-metalmecánica. En particular, se focalizó en 3 escuelas técnicas con orientación Electromecánica, que denominamos A, B y C en función de su diverso origen y perfil de egresado, en la empresa siderúrgica Ternium Siderar y en algunos pequeños capitales que ofician de proveedores de bienes no seriados de la rama metalmecánica y de servicios industriales.

Dicho caso resulta significativo para estudiar las principales transformaciones de la industria no agraria y de la educación técnica en la Argentina en las últimas dos décadas. San Nicolás es una de las localidades más importantes de la región industrial que se ubica entre la zona norte de Buenos Aires y la zona sur de Santa Fe especializada en la producción siderúrgica y metalmecánica. Allí, operan importantes capitales, de diversa magnitud, que nos permiten estudiar los cambios productivos y la demanda laboral, acontecidos en la fase de contracción y de expansión económica en una importante rama de la economía nacional. Esta particularidad de la región explica la existencia de múltiples formas de vinculación entre empresas y escuelas que resultan fértiles para el análisis. Además, la localidad, nos permite observar el modo en que fueron procesadas las políticas educativas nacionales en la jurisdicción que concentra la mayor cantidad de matrícula y egresados de la modalidad técnica y que más rápidamente implementó ambos ciclos de reformas.

Abordaje Metodológico: la investigación y la exposición

En la tesis, se detallan las dimensiones del análisis, así como las fuentes y técnicas utilizadas. Lo que aquí nos interesa destacar es que la investigación se inscribe en la perspectiva metodológica que Marx desarrolla en su crítica a la economía política (Marx, 1997: 21) y ello supone un modo particular de organizar el proceso de indagación y la exposición de sus resultados.

Como hemos planteado, nuestro objeto de investigación fue la implementación de los dos ciclos de reformas educativas de la educación técnica en la ciudad de San Nicolás y las acciones en torno a ellas, tanto de las escuelas como de las empresas de dicha localidad. Sin embargo, partiendo de considerar a las acciones políticas como forma bajo la cual se realiza un contenido económico, fue preciso analizar las transformaciones en la demanda de formación de técnicos/as de nivel medio. Para eso, avanzamos en el estudio de las fases de desarrollo de la industria sidero-metalmeccánica y los cambios en los procesos productivos de la empresa Ternium Siderar, así como de algunas de sus pequeñas empresas proveedoras. Pero no podíamos explicar estos cambios en la industria sidero-metalmeccánica de San Nicolás sin dar cuenta de las particularidades del desarrollo industrial en la Argentina, lo que requirió, a su vez, dar cuenta del papel que este desarrollo ha cumplido en la unidad del proceso de acumulación mundial, del cual Argentina es solo un recorte nacional.

La exposición de los resultados de la investigación no siguió, sin embargo, este camino, sino que procuró reconstruir, a la inversa, el encadenamiento de las determinaciones más generales consideradas en el análisis hasta las más concretas.⁵ En otras palabras, nuestro objeto de análisis en la tesis -la educación técnica en la Ciudad de San Nicolás-, no se presentó como punto de partida, sino de llegada. En eso consiste el método de la perspectiva materialista, en la reproducción de lo concreto idealmente mediante el pensamiento, es

⁵ Con “determinación” no nos referimos simplemente a algo necesario, en el sentido de que no puede ocurrir de otro modo. Por determinar aludimos a un movimiento en el que un contenido alcanza su límite, se realiza y en este proceso deviene en una nueva forma, en una nueva configuración. Ver Iñigo Carrera (2008: 260-262) y Pérez Soto (2008:113-115;119-121) para profundizar respecto a esta diferencia entre la “determinación” (“posibilidad” y “necesidad”) para el conocimiento dialéctico y la “causalidad” para la lógica formal del pensamiento moderno (causa-efecto como relación de configuración exterior, sea en un solo sentido o recíproca).

decir, en su reproducción como concreto pensado, desplegando todas sus determinaciones.

Claro está que el método de exposición debe distinguirse formalmente del método de investigación. La investigación ha de tender a asimilarse en detalle la materia investigada, a analizar sus diversas formas de desarrollo y a descubrir sus nexos internos. Solo después de coronada esta labor, puede el investigador proceder a exponer adecuadamente el movimiento real. Y si sabe hacerlo y consigue reflejar idealmente en la exposición la vida de la materia, cabe siempre la posibilidad de que se tenga la impresión de estar ante una construcción a priori (Marx, 2000: XXIII).

A continuación, sintetizaremos los resultados de nuestro análisis respecto al modo en que la acumulación de capital y las transformaciones productivas en las últimas décadas dieron curso a cambios en la reproducción de la fuerza de trabajo y revisaremos algunas de sus manifestaciones en la educación secundaria técnica y la forma política en que ello se desplegó, primero a nivel global (capítulo 2 de la tesis), luego nacional (capítulos 3 y 4) y, por último, local (capítulos 5, 6 y 7).

Este modo de exposición a partir del enfoque metodológico adoptado nos permite abordar la cuestión global o nacional, no como un contexto que incide en la esfera local, sino a partir de los fenómenos locales, entendidos como manifestaciones concretas de esos procesos generales, que es preciso conocer y reponer con anterioridad. Además, nos habilita a no detenernos en las primeras apariencias de los fenómenos y a avanzar hacia el descubrimiento del contenido que encierran. Un ejemplo de ello es la identificación de que las reformas educativas desarrolladas a partir de la voluntad política de quienes las impulsan o resisten, no agota la explicación del fenómeno, más bien nos pone delante que debemos avanzar la explicación acerca de qué necesidades de la acumulación del capital expresa la fuerza política de los diversos actores en pugna.

La presentación de los resultados

Nivel Global

Pasada la segunda mitad del siglo XX, la aguda crisis de sobreproducción a nivel mundial devino en un proceso de concentración y centralización de capital y en un importante cambio en la base técnica de los procesos productivos -sustentado fundamentalmente en el desarrollo de la microelectrónica, la informática y la robotización- que avanzó en la automatización del trabajo⁶. Estos avances tecnológicos, sumados a los aplicados a las telecomunicaciones y al transporte, habilitaron la fragmentación y deslocalización de la producción a nivel mundial, configurando una Nueva División Internacional del Trabajo (NDIT), que transformó asimismo las formas de trabajar y, con ello, la subjetividad de los/as trabajadores/as⁷. Detengámonos un momento en este último punto.

Es posible reconocer, en este proceso, el despliegue de la tendencia general del modo de producción capitalista hacia la objetivación del trabajo humano, lo que supone la creciente codificación del conocimiento tácito basado en habilidades físicas y percepciones sensoriales aplicadas al trabajo directo sobre el objeto de trabajo. En otras palabras, nuestra sociedad, regida por la acumulación de capital, tiende a reemplazar incesantemente los atributos especializados o particulares desarrollados mediante experiencia laboral, que se presentan de modo diverso entre los trabajadores/as, por atributos desespecializados o generales que se desarrollan fundamentalmente mediante educación formal, de forma universal, (Aglietta, 1979; Balconi, 2002). Sin embargo, el reconocimiento de este movimiento general no significa que su despliegue sea inmediato; más bien, podríamos decir que avanza en esa dirección solo mediante su continua negación: si bien se tiende a que todas las tareas laborales, y por ende los atributos, sean cada vez menos específicas, no todas ellas son más complejas, de modo que se torna más amplia la brecha entre la complejidad de las tareas

6 Para un análisis de la industria de bienes seriados ver Coriat (1992) y para la industria de proceso ver Hasegawa (1996).

7 Tradicionalmente, la división mundial del trabajo, se establecía entre países industrializados y países productores de materias primas para el mercado mundial; ahora se incorporan países especializados en las partes más simples de la producción industrial. Ver el trabajo pionero de Fröbel, Heinrichs y Kreye (1980), un avance posterior de Iñigo Carrera (2008: 53-94) y los trabajos más recientes que se desarrollaron sobre esta base compilados en el libro de Greig y Starosta (2016).

de uno y otro sector de los/as trabajadores/as; todo esto se agudiza aún más con el crecimiento de la población sobrante y tiene expresión en diferencias en la reproducción de la clase obrera, dentro de lo que se incluye su formación escolar⁸. Asimismo, la NDIT elimina las barreras que las fronteras nacionales le representaban al capital. En síntesis, se avanza en la desespecialización de los atributos de la fuerza de trabajo, pero no como una universalización inmediata, sino mediante un proceso de diferenciación: unos expanden su subjetividad productiva en términos relativos con el resto (los que realizan el trabajo más simple y la población sobrante para las necesidades del capital) (Iñigo Carrera, 2008: 58-9; Starosta y Caligaris, 2017: 181-182).

Una manifestación de las transformaciones en la reproducción de la fuerza de trabajo puede verse en el incremento del nivel de escolarización promedio de la población mundial (Barro y Lee, 2015) y su expresión formal, en la extensión de la obligatoriedad escolar, en simultáneo con el incremento de las diferenciaciones en la cantidad de años de estudio y la calidad de la enseñanza a la que accede la población en diversos espacios nacionales y al interior de ellos (Rivas y Scasso, 2017). Otra de sus manifestaciones es la tendencia a la desespecialización de la formación de nivel medio a nivel global, con importantes implicancias para la educación técnica, a partir de la disminución de su carácter terminal, el retraso de las orientaciones, el incremento de matrícula en escuelas comprehensivas, el incremento horario de asignaturas de contenido general y el avance de la integración del contenido teórico-práctico en los diseños curriculares. Así mismo, se puede registrar un movimiento de las reformas hacia la diversificación y flexibilidad de los programas de formación para incrementar la posibilidad de responder con mayor celeridad y efectividad a demandas diversas y cambiantes de formación de atributos productivos por parte de los capitales individuales, a partir del margen de electividad de espacios curriculares en la orientación técnicas y la diversificación de los oferentes (Benavot, 2006; Maclean y Pavlovla, 2009; Sevilla y Dutra, 2016). Las recomendaciones de los organismos internacionales respecto a las reformas de los sistemas educativos y de la escuela secundaria técnica, producidas desde la década de 1960 pero multiplicadas y generalizadas a partir de préstamos en 1980 y 1990 (Pronko, 2000) se orientaron en el sentido

⁸ La tesis que sostiene la tendencia hacia la degradación de las calificaciones obreras planteada originalmente por Braverman (1975) no repara en la diferencia entre manifestación inmediata y tendencia general por lo que no ve que la multiplicación de trabajos cada vez más simples o de población sobrante es el medio por el cual se va gestando su desaparición.

expuesto y se constituyeron como expresión de la demanda del capital total global, pero su desarrollo concreto fue disímil según las particularidades de cada espacio nacional de acumulación. Veamos a continuación el caso particular de Argentina.

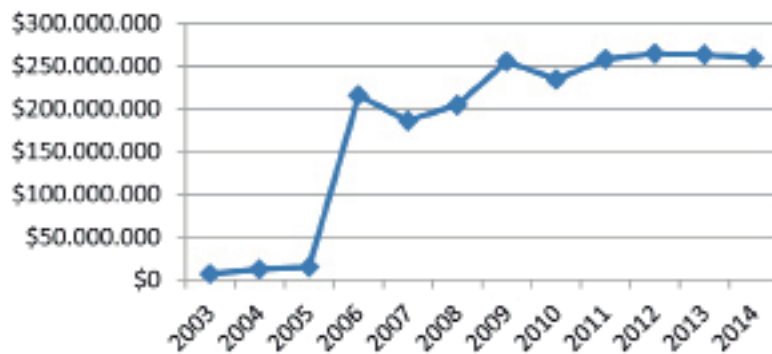
Nivel Nacional

El análisis que hemos realizado de los dos ciclos de reformas de la educación técnica sintetizados al inicio de esta presentación nos permitió registrar 3 movimientos que van en sintonía con las transformaciones relevadas a nivel global pero que se dan con mayor profundidad en el primer ciclo que en el segundo, sin cambiar su dirección. En primer lugar, a pesar de que las especialidades más elegidas, electromecánica y construcción, se mantienen constantes, se registra una disminución de la matrícula de la secundaria técnica en relación al total de estudiantes secundarios. Si bien había crecido hasta superar el 25% a mediados del siglo XX, cayó cerca de 14% luego del 1° ciclo y se recuperó solo hasta alcanzar un 16% durante el 2° ciclo (ver Hirsch, 2020: 158-159 y 162).

En segundo lugar, hemos identificado que el proceso de descentralización generó condiciones institucionales favorables a la diferenciación educativa. Por un lado, la autonomía jurisdiccional para la implementación del 1° ciclo de reformas habría redundado en una diversidad de modelos curriculares e institucionales que tuvieron como resultado el mantenimiento de la formación tradicional previa a la reforma en algunas jurisdicciones (Caba y Neuquén), en la relativa modernización de la formación en otras, aunque con impacto en su calidad (Bs. As. y Córdoba) y en la desaparición de su especificidad, al convertir las escuelas técnicas en bachilleratos con formación laboral (Chubut) (Gallart, 2006; Gallart, Oyarzún, Peirano y Sevilla, 2003). Asimismo, la disímil capacidad técnica y financiera de las jurisdicciones para implementar las reformas y asumir las nuevas responsabilidades abonó a este proceso de diferenciación (Riquelme, 2004). Cabe destacar que la descentralización no fue revertida durante el segundo ciclo de reformas y los mecanismos de reunificación del sistema educativo implementados por el Estado Nacional, tuvieron un alcance limitado. A modo de ilustración podemos observar que el Fondo Nacional de Financiamiento para la Educación Técnico Profesional creció incesantemente entre el año 2006 y 2014 pero el mecanismo de distribución supuso que el 50% de todo ese dinero

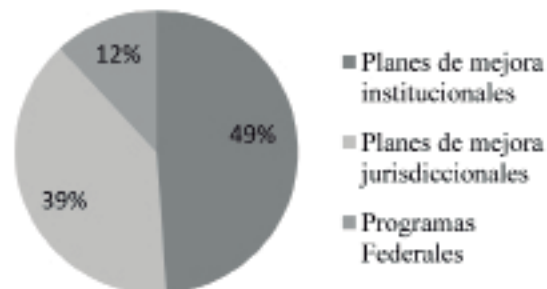
se distribuyera a partir de mecanismos competitivos de proyectos de mejora institucional presentados por las escuelas y redundó en un desigual acceso al mejoramiento de la infraestructura y el equipamiento. De hecho, entre 2006 y 2010 solo 900 de 1500 escuelas habían recibido fondos, de las cuales alrededor de 120 recibieron \$800.000 (INET, 2010).

Gráfico N°1: Financiamiento nacional de la Educación Técnico Profesional (pesos constantes). 2003-2014.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del INET (2010) y del Presupuesto Nacional.

Gráfico N°2: Porcentaje de inversión nacional para la Educación Secundaria Técnica según tipo de Plan. Total País. 2006-2014.



Fuente: Elaboración propia en base a INET (2015).

Por otro lado, a pesar de la implementación de un proceso de homologación nacional de títulos, la amplitud de los criterios sobre los contenidos y su carga horaria habilita la existencia de una alta dispersión de titulaciones de la misma especialidad entre las jurisdicciones y a su interior. La Tabla 1, a continuación, muestra la cantidad de propuestas curriculares para un mismo sector socioproductivo.

Tabla N°1: Planes de estudio de la Educación Secundaria Técnica ingresados al Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones por sector socioproductivo según tipo de gestión. Total del País. Año 2015

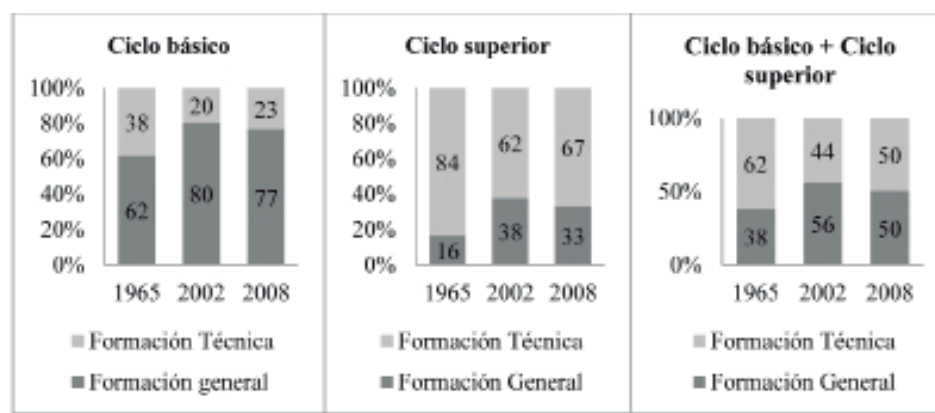
Sector	Oferta Pública	Oferta Privada	Total de Títulos
Electromecánica	473	42	515
Agropecuario	413	71	484
Construcción	307	21	328
Informática	244	21	265
Electrónica	166	24	190
Industria de Procesos	145	12	157
Administración	120	13	133
Mecánica, Metalmecánica y Metalurgia	95	6	101
Industria de la Alimentación	80	7	87
Automotriz	69	3	72

Fuente: Selección propia de los 10 sectores socioproductivos con mayor cantidad de planes de estudio según datos de INET (2015).

En tercer y último lugar, hemos registrado un proceso de desespecialización del perfil de los/as técnicos/as. El análisis de los lineamientos curriculares nacionales permite ver que las propuestas de atraso y acortamiento de la orientación técnica, de incremento de las horas de formación académica o general por sobre la técnica y de una lógica curricular que articula la enseñanza teórica y práctica del 1° ciclo de reformas retrocedieron sólo parcialmente durante el 2° (Ver los cálculos

realizados sobre la distribución de las horas de los distintos planes de estudios de la provincia de Bs. As, más abajo)

Gráfico N°3: Porcentaje de horas de formación general y técnica de los planes de estudio de la Educación Secundaria (orientación Electromecánica). Provincia de Buenos Aires. 1965, 2002 y 2009.



Fuente: Hirsch, 2020: 170 y 373-377.

¿Cómo explicar la orientación de dichos movimientos y su comportamiento de vaivén? ¿Cómo hacerlo sin partir de análisis fragmentados que precisen un trabajo de puesta en relación de sus partes? Atendamos a continuación a las particularidades que asume la acumulación de capital en la Argentina y las determinaciones que ello supone para la reproducción de la fuerza de trabajo local.-

La primera observación que podemos hacer es que Argentina fue engendrada como espacio nacional productor de mercancías agrarias para el mercado mundial y se apropia de una ganancia extraordinaria, renta de la tierra, en tanto produce bajo condiciones naturales no reproducibles (Iñigo Carrera, 2007). La demanda de la formación de técnicos/as de nivel secundario no fue sustantiva sino hasta mediados del siglo XX, en sintonía con el desarrollo industrial, denominado generalmente como Industrialización por Sustitución de Importaciones (Tedesco, 1977). El mismo consistió en la multiplicación de capitales de baja productividad (pequeños capitales nacionales primero y fragmentos de capitales

medios extranjeros que operan con tecnología rezagada en comparación con la media mundial en un segundo momento) que subsistieron en base a diversos mecanismos de transferencia de aquella masa de riqueza excepcional en pleno crecimiento (Iñigo Carrera, 2007).

En contraposición, la caída los precios de las materias primas generada por la crisis de sobreproducción internacional a mediados de 1970 dio inicio a una fase contractiva. En la década de 1990, la insuficiencia relativa de la masa de renta apropiable en relación a la escala de la acumulación, para compensar el incremento en la brecha de productividad a nivel mundial provocado por los cambios técnicos y la nueva división internacional del trabajo mencionadas, resultó en la contracción de la demanda de fuerza de trabajo de especialidad técnica debido a la eliminación de pequeños capitales industriales. El 1° ciclo de reformas puso de manifiesto la necesidad social de dicha contracción más que la del avance generalizado de la automatización y la consecuente desespecialización de la fuerza de trabajo industrial, desplegada en otros ámbitos nacionales de acumulación, a la cabeza del desarrollo de las fuerzas productivas, tal como planteaba una porción de la bibliografía analizada. Sin embargo, la industria argentina no fue desmantelada en su totalidad, sino que la concentración y centralización de una parte de la industria, una serie de capitales entre los que destacan la industria siderúrgica y la automotriz, permitió la incorporación de cierto grado de modernización tecnológica, la reestructuración de la organización del trabajo y accedió a la exportación en mercados regionales (Fitzsimons y Guevara, 2018; Kornblihtt, 2011), lo que explica por un lado, el avance parcial de la desespecialización y por el otro, la consolidación de la diferenciación educativa en los niveles de jurisdicciones, regiones y escuelas.

Un movimiento aparentemente inverso inició con posterioridad al año 2002, sustentado fundamentalmente en un fuerte incremento del flujo de divisas en concepto de renta agraria, dadas las favorables condiciones globales de acumulación, activándose nuevamente todos los mecanismos de transferencia para la expansión de los pequeños capitales industriales que operan en el mercado interno (Kornblihtt, Seiffer, y Mussi, 2016) y manteniendo una base técnica fundamentalmente electromecánica (INET, 2009). Esto determinó la expansión de la demanda de técnicos/as y la necesidad de revertir parcialmente

la desespecialización de los planes de estudios. Lo que fue vehiculizado a través de los nuevos mecanismos de financiamiento educativo y del diseño curricular. No obstante, es preciso observar que este proceso de refortalecimiento de la escuela técnica nacional fue a contrapelo de las tendencias mundiales reseñadas, el avance de la formación general sobre la técnica y la diferenciación de las instituciones oferentes y los trayectos formativos y pone de manifiesto, no la fortaleza de la industria nacional, sino su reproducción bajo bases precarias y el freno que representa al desarrollo de las fuerzas productivas sociales.

Lo aquí expuesto también somete a discusión las interpretaciones más extendidas sobre ambos ciclos de reforma respecto al vínculo entre política, economía y educación que fueron sintetizadas con anterioridad. El vaivén de reformas de la educación técnica argentina no fue consecuencia de la implementación de modelos políticos y económicos disímiles, sino que expresó diferentes necesidades de formación de fuerza de trabajo para cada fase de contracción y de expansión económica de un proceso de acumulación de capital que no cambió su especificidad. No obstante, partimos de reconocer que este proceso dista de haber sido inmediato. Más bien, fue realizado a partir de la confrontación de los intereses de diversas personificaciones sociales. Es por ello que el curso de la investigación estudió el modo en que la demanda de formación de fuerza de trabajo (en este caso técnicos/as de nivel medio) fue resuelta a partir de vínculos jurídicos políticos entre representantes de los/las capitalistas individuales, de los/as trabajadores/as y del capital social en la localidad de San Nicolás.

Nivel Local

San Nicolás se transformó en ciudad industrial especializada en la producción sidero-metalmeccánica partir de la instalación de la empresa productora de acero SOMISA a inicios de la década de 1960; con ella, se multiplicaron en la región una diversidad de pequeños capitales: empresas clientes de la rama metalmeccánica a las que SOMISA proveía de acero por debajo de su precio de producción -una de las forma de transferencia de renta mencionadas- y también empresas proveedoras de bienes y servicios industriales para sostener la planta General Savio (Mussi, 2014). En la década de 1990, la región vio contraerse el empleo industrial, pero lo que se registró no fue un proceso de desindustrialización sino de eliminación de pequeños capitales

sobrantes, acompañado de reestructuraciones productivas que achicaron los planteles de trabajadores/as, pero no la producción (Filippo, Mazorra, y Schleser, 2005). La privatización de SOMISA, por parte del grupo Techint (ahora denominada Ternium Siderar), es el exponente de esta concentración y centralización de capital: incorporó innovaciones tecnológicas, modificó la estructura de puestos y las tareas asociadas a ellos, transformando de este modo los atributos que se demandaban de los/las trabajadores/as (Soul, 2002). Por un lado, la introducción de la informatización en el control del proceso productivo y la gestión del trabajo se orientó hacia la desespecialización de su perfil, con un avance diferencial según el grado de la objetivación del trabajo de cada sector de la planta⁹. Así, los/las trabajadores/as de Operación comenzaron a movilizar menos atributos productivos particulares para la intervención sensorial/manual en el proceso productivo y más atributos generales para la intervención indirecta en el proceso mediada por el control informático, aun cuando el trabajo en la industria de procesos ya posee un grado importante de intervención indirecta. Los/las trabajadores/as de Mantenimiento también vieron desespecializadas sus tareas, principalmente a partir de la conformación de grupos de trabajo que integraron la planificación y ejecución y que fusionaron varias de sus especialidades y del cambio en la lógica del mantenimiento correctivo a preventivo y predictivo -que supuso basarse en una serie de rutinas que extremaron los controles anticipando recambios para prevenir fallas y roturas-; sin embargo, sus tareas continúan necesitando en mayor medida del desarrollo de un saber especializado por medio de la experiencia laboral que el rol de Operaciones. El papel que tienen las órdenes de trabajo como intentos de codificación de este trabajo resulta expresivo de ello. Los cambios en los atributos productivos de la fuerza de trabajo de Ternium Siderar contrastan con la relativa estabilidad de los de sus PyMEs proveedoras, que no registraron cambios profundos en la organización del proceso de trabajo y las tareas entre mediados de 1990 y principios del 2000: mantuvieron la separación de las tareas de planificación y ejecución, el trabajo asignado de forma individual y el bajo margen de autonomía para el trabajo (Schneuwly, 2004).

⁹ El trabajo de Operación refiere a la intervención con los medios de producción tanto en el área de Reducción, Aceración y Laminación del acero y el trabajo de Mantenimiento refiere a la intervención sobre los medios de producción para verificar su estado y repararlos. A partir de entrevistas semiestructuradas, hemos analizado el trabajo de Operación del Alto Horno (Aceración) y de diversas tareas de Mantenimiento: en el Taller de Mantenimiento Central (operan en todas las áreas), en el Convertidor (Aceración) y en el Puerto (Reducción) (Hirsch, 2020: 195-210).

Con posterioridad al año 2002, comenzó una fase expansiva de la producción industrial de la zona y de la demanda (difícil de satisfacer) de trabajadores/as de perfil operativo y técnicos/as no universitarios. En este marco, Ternium Siderar continuó incrementando su tasa de ganancia e incorporando innovaciones productivas; así también se multiplicaron los pequeños capitales industriales que, sin embargo, no modificaron su base técnica ni las formas de organización productiva mencionadas.

En definitiva, el caso de estudio nos permite mostrar que más allá del vaivén de contracción y expansión del empleo industrial en las dos décadas bajo análisis, se registra una tendencia a la disminución de la demanda de técnicos/as y un cambio hacia perfiles laborales con mayor grado de desespecialización. Estas tendencias se desplegaron diferencialmente, con mayor y menor profundidad según el tipo de capital, e incluso, según el tipo de proceso de trabajo realizado dentro de diversos sectores de un mismo capital. Estos cambios, en la magnitud de la demanda de fuerza de trabajo y en el grado de especialización/desespecialización de su perfil en la localidad bajo estudio a lo largo de las últimas dos décadas, fueron vehiculizados por las acciones diversos actores sociales. Veamos en particular el papel de algunas de las escuelas técnicas y de Ternium Siderar respecto a los dos ciclos de reformas educativas tal como se aborda con mayor detalle en los capítulos 6 y 7 de la tesis.

Durante la década de 1990, la empresa se desvinculó de la Escuela Privada de Fábrica que conducía, Escuela C, y se abocó a la formación interna de sus trabajadores/as para la implementación de la reestructuración productiva descripta. Por su parte, algunas escuelas de la zona, la Escuela A entre ellas, venían identificando una merma en la matrícula técnica y la terminalidad educativa, una desactualización de los planes de estudio y la falta de recursos económicos y humanos para mejorar la calidad de las propuestas pedagógicas; ante esta situación, presentaron un plan de estudios experimental que tuvo aprobación jurisdiccional y anticipó algunos aspectos contenidos del primer ciclo de reformas: acortar la duración de la formación secundaria, que sea de carácter general y la modalidad técnica, una opción a cursarse en una sola escuela de la región con equipamiento moderno. Más allá de estas propuestas, las tres escuelas bajo análisis A, B y C iniciaron una fuerte resistencia al cambio de la estructura académica y del diseño curricular que proponían los lineamientos nacionales. Una

disputa importante se dio en torno a la articulación con escuelas primarias para integrar el 7mo año de EGB a la formación secundaria y continuar con la antigua formación de 6 años de duración, incluyendo un Ciclo de Complementación Curricular además de un Trayecto Técnico Profesional (TTP).

Gráfico N° 4: Estructura Académica del Sistema Educativo Nacional a partir del 1° Ciclo de reformas. Provincia de Buenos Aires.

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA									ESCUELA MEDIA		
EGB 1			EGB 2			EGB 3			POLIMODAL		
1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	1°	2°	3°
						Ciclo de Complementación Curricular			Trayecto Técnico Profesional		
FORMACIÓN TÉCNICA											

Fuente: Elaboración propia en base a la Ley Federal de Educación (1993).

Por otro lado, con el aval de la Jurisdicción, nunca llegaron a implementar la cursada optativa de la modalidad ni la combinatoria de módulos de los TTP; así, quien optara por esa escuela debía cursar las asignaturas de la especialidad y sería técnico además de egresado del polimodal.

Asimismo, la autonomía institucional que proponía la nueva legislación permitió a las escuelas tomar decisiones curriculares para amortiguar el nuevo diseño curricular, reubicando el contenido de materias específicas y de taller dentro de los módulos y de los espacios de definición institucional del nuevo plan de estudios (por ejemplo, dentro de tecnología mecánica, se enseñaban las antiguas técnicas del taller: ajuste, trazado, limado, entre otras). Por otro lado, a pesar de haberse incrementado la carga horaria dedicada al conocimiento general, los/s entrevistados/as registran poco impacto de los cambios en el abordaje pedagógico, de la enseñanza basada en la demostración y la práctica para el dominio de técnicas de trabajo, hacia el aprendizaje basado en situaciones problemáticas y proyectos.

Este incremento del margen para la toma de decisiones de la nueva normativa se constituyó, de esta manera, en vehículo del incremento de la polarización entre mejora y degradación de las propuestas formativas dada la diversa capacidad institucional para atravesar los cambios de la estructura académica,

curriculares, financieros y de gestión que implicaban las reformas en cuestión. El establecimiento de un Convenio entre las Escuelas A y C con la Universidad Tecnológica Nacional de San Nicolás es un ejemplo de ello. El acuerdo les permitió controlar el proceso de selección docente para mantener la calidad y la especificidad de la propuesta de formación, conservando parte del perfil pedagógico y de las prácticas educativas de la antigua escuela técnica. La Escuela B, en cambio, quedó al margen de este convenio y atravesó una profunda crisis entre mediados de 1990 y la primera década del 2000, incluyendo la merma de su matrícula, la disolución de su conducción directiva y la alta rotación docente, además de la pérdida del edificio original de la escuela y el deterioro de la infraestructura y el equipamiento del taller.

A modo de síntesis podemos afirmar que, en San Nicolás, la implementación del 1° ciclo de reformas de la educación técnica fue vehículo de la contracción en la cantidad de matrícula, la orientación de la formación hacia un perfil relativamente más desespecializado y la profundización de las diferencias preexistente entre escuelas. En definitiva, la fuerza de las escuelas para resistir una desespecialización **más profunda**, tal como proponían los lineamientos nacionales, tuvo como base la continuidad de la demanda, aunque contraída, de formación especializada de técnicos/as; la debilidad para resistir la diferenciación entre escuelas tuvo por base la contracción de la demanda social de fuerza de trabajo con formación técnica y la brecha entre los perfiles que demandan los capitales según el grado de avance en la objetivación del trabajo. El retiro de la acción de Ternium Siderar sobre las escuelas pone sobre la mesa que los capitales individuales no tenían ninguna necesidad inmediata de participar de la formación escolar de la fuerza de trabajo; en definitiva, eso los diferencia del modo de actuar del Estado como capital social.

Esta ausencia de la empresa en el ámbito educativo comienza a cambiar durante los primeros años del nuevo siglo. A partir de identificar la falta de preparación de los nuevos trabajadores/as contratados, Ternium Siderar desarrolló un programa de entrenamiento de un año de duración y comenzó a trasladar paulatinamente esa formación hacia las escuelas secundarias técnicas de la región dando fisonomía al Programa de Fortalecimiento de Escuelas Técnicas (FETEC; ahora llamado GEN TÉCNICO) en el año 2006. El programa ofrecía actividades de formación para los/as estudiantes, al mismo tiempo que proveía de financiamiento para la mejora de la infraestructura y el equipamiento de las escuelas, apoyo para el

desarrollo de contenido curricular y la formación de los/as docentes. Aunque, sin lugar a dudas, el eje lo constituía el desarrollo de prácticas laborales en la empresa en el último año de cursada.¹⁰ De hecho, éstas fueron desarrolladas 7 años antes que la Jurisdicción implementara las prácticas profesionalizantes obligatorias. El relato de los/as estudiantes y docentes da cuenta de que las tareas a las que se enfrentaban en la planta requerían la puesta en juego de destreza manual y habilidades de tipo sensoriales, pero también exigían el desarrollo de algunos aprendizajes de tipo generales, que la empresa denomina capacidades de gestión, por ejemplo, saber cómo ingresa una orden de trabajo y cómo se interpreta, analizar planos, leer comunicados, etc. Incluso, el desarrollo de trabajo grupal y la capacidad de rendir cuentas sobre el trabajo realizado era parte de los aprendizajes esperados en el marco de las prácticas profesionalizantes.

Los testimonios en las escuelas dan cuenta de que la resistencia al 1° ciclo de reformas fue la condición de posibilidad para una rápida recuperación de la formación técnica especializada con la implementación del 2° ciclo de cambios y que este vaivén terminó estableciendo una especie de punto medio en la formación que imparten las escuelas, de modo que se actualizó el contenido de la propuesta que tuvo vigencia entre mediados de 1960 y 1990, pero corrigiendo lo que se consideraban como errores del primer ciclo de reformas. A modo de ejemplo, se volvió a una formación de 6, y hasta 7 años, con mucha presencia de la práctica en el taller, pero se renovaron equipos y se incorporaron algunas máquinas con avances en la automatización (Tornos CNC o impresora 3D), los espacios curriculares volvieron a estar basados en formación específica y dominio de técnicas, pero con cierta integración de teoría y práctica y un avance en la enseñanza por proyectos, aunque incipiente y no generalizado en todas las escuelas.

Por otro lado, los/las docentes y directivos/as registran una continuidad de la diferenciación entre escuelas a pesar de la política estatal desplegada para aminorarla. De hecho, estas políticas habilitaban la polarización entre escuelas. Las instituciones analizadas recibieron financiamiento muy dispar para mejorar

10 El FETEC es una de las iniciativas que destaca la Asociación Empresaria Argentina dentro de su Programa de Vinculación Empresa-Escuela (2004); el mismo funcionó traccionando la incorporación de las Prácticas Profesionalizantes en la Ley de Educación Técnico Profesional (2005) y da asesoramiento legal y administrativo para que las empresas desarrollen propuestas de prácticas y se contacten escuelas. Las prácticas en Ternium Siderar se desarrollaban principalmente en tareas de Mantenimiento.

su equipamiento e infraestructura y tuvieron oportunidades diferenciales de formación de sus docentes y estudiantes, tanto por su vinculación con Ternium Siderar a partir del FETEC y de la línea de Crédito Fiscal, como por la capacidad que tuvieron para elaborar Planes de Mejora Institucional y acceder a parte del Fondo de Financiamiento Nacional. La Escuela B recién logró ser convocada por la empresa y rearmar su equipo directivo para presentar Planes de Mejora en el año 2014.

En pocas palabras, la implementación de este segundo ciclo de reformas en San Nicolás fue expresión de la necesidad del capital de incrementar y fortalecer la formación técnica en una fase expansiva de la acumulación de la región, pero con continuidad de su desespecialización relativa y de su diferenciación. La fuerza de las escuelas para resistir la eliminación de la modalidad en el 1° ciclo fue la condición de posibilidad de una rápida reconstitución en la fase de expansión de la demanda social de técnicos/as. La fuerza de las empresas para plasmar en regulaciones e implementar sus iniciativas de vinculación con las escuelas expresó la necesidad de multiplicar y apuntalar la formación de fuerza de trabajo propia pero también de pequeños capitales clientes y proveedores; de hecho, estiman una incorporación directa de solo el 15% de los practicantes. En este sentido, las prácticas profesionalizantes permiten que los capitales individuales asuman tareas que el Estado como representante del capital total no está en condiciones de asumir con rapidez. La continuidad de la diferenciación educativa a través de estas mismas formas de vinculación empresa-escuela, a pesar de la existencia de mecanismos estatales que se proponen aminorarla, deja en evidencia la persistente brecha entre los perfiles que demandan los capitales individuales y el crecimiento de la población sobrante.

Conclusiones y apertura de interrogantes

En términos generales, nuestra investigación nos permitió mostrar que los cambios en la magnitud de la demanda de fuerza de trabajo con perfil técnico y el grado de especialización/desespecialización de su formación a lo largo de las últimas dos décadas en la región bajo estudio, tuvieron expresión en la formación de las escuelas secundarias técnicas de la zona. Dado que no existe un ajuste

inmediato ni exacto entre demanda de formación y la formación efectiva, dicha unidad se realizó como resultado de la acción y, por ende, confrontación política de diversas personificaciones sociales. El accionar político de las escuelas y las empresas operaron impulsando y/o resistiendo las regulaciones estatales durante estos dos ciclos de reforma educativa y se constituyó como canal de la unidad del proceso de organización social.

La fuerza de los actores para presionar por la realización de sus intereses particulares fue el modo en que se realizó la necesidad social de la formación de fuerza de trabajo en dicha región, a partir de los cambios en su demanda, determinada fundamentalmente por las características de la acumulación de capital en la Argentina como fragmento nacional de lo que, en realidad, conforma una unidad mundial.

Lo desarrollado hasta aquí abre nuevas líneas de indagación. En primer lugar, resultaría fértil avanzar con estudios comparativos de los cambios acontecidos en la escuela secundaria técnica argentina en las últimas dos décadas y las que acontecieron en otros espacios nacionales con especificidades diferentes en lo que respecta a su participación en la Nueva División Internacional del Trabajo; particularmente, en aquellos países que concentran capitales que comandan el desarrollo de las fuerzas productivas. En definitiva, el despliegue de las tendencias generales de la subjetividad obrera mencionada con anterioridad, debería encontrarse con más claridad allí.

En un sentido opuesto, podríamos continuar la exploración a nivel nacional con estudios similares, pero en otros distritos educativos de Buenos Aires e incluso, de otras jurisdicciones del país especializadas en sectores de la industria más afectados por los procesos de contracción económica y con mayor presencia de pequeños capitales. Porque el caso de la industria sidero-metalmeccánica bajo estudio es, de algún modo, el más exitoso de la industria local y resulta sugerente analizar la forma concreta de implementación de las reformas mencionadas en sectores que manifiestan más abiertamente las bases precarias de la industria local.

Al reponer sintéticamente las conclusiones de la investigación, mostrando el movimiento del análisis, pretendimos ilustrar la potencialidad de la perspectiva

de la crítica de la economía política para abordar otras reformas educacionales. Nuestra insistencia acerca de no escindir el análisis de la política educacional del de las necesidades de formación de fuerza de trabajo por parte del capital, no aplica solo a la modalidad técnica. Si bien esta modalidad permite realizar dicho análisis con mayor facilidad por ser la que más directamente puede relacionarse con la inserción ocupacional de los/as trabajadores/as en formación, el desafío radica en apropiarse de esta perspectiva para pensar el sistema educativo todo. En definitiva, cualquier acción de la clase obrera argentina para acceder a más y mejor educación debe enfrentarse primero al análisis crítico de la forma de organización del trabajo social del cual Argentina es solo uno de sus recortes nacionales.

Bibliografía

AGLIETTA, M. (1979). Regulación y crisis del capitalismo. La experiencia de los Estados Unidos. Madrid: Siglo XXI.

ALBERGUCCI, R. H. (1997). “La transformación de la educación técnica en la República Argentina”. Boletín CINETERFOR, 141(Octubre-Diciembre), 77–108.

ALMANDOZ, M. R. (2010). “Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina”. En Almandoz, M.R. et.al., Educación y trabajo : articulaciones y políticas (p. 233–274). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

BALCONI, M. (2002). “Tacitness, codification of technological knowledge and the organisation of industry”. Research Policy, 31, 357–379.

BARRO, R. y LEE, J. (2015). Education Matters: Global Schooling Gains from the 19th century to the 21st Century. Oxford: University Press.

BENAVOT, A. (2006). “La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada”. Revista de curriculum y formación del profesorado, 10(1).

BRAVERMAN, H. (1975). Trabajo y Capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX. Nuestro tiempo. México: Editorial Nuestro Tiempo.

CORIAT, B. (1992). El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica. Madrid: Siglo XXI de España.

FILIPPO, A., MAZORRA, X. y SCHLESER, D. (2005). *Áreas económicas locales y mercado de trabajo en Argentina : estudio de tres casos*. Red de Reestructuración y Competitividad División de Desarrollo Productivo y Empresarial - Serie Desarrollo Productivo. Santiago de Chile.

FITZSIMONS, A. y GUEVARA, S. (2018). “La industria automotriz Argentina y sus fuentes de ganancia: Un análisis de largo plazo (1960-2013). *América Latina en la Historia Económica*”, 25(1), 239–274.

FRÖBEL, F., HEINRICHS, J. y KREYE, O. (1980). *La nueva división internacional del trabajo: Paro estructural en los países industrializados e industrialización de los países endesarrollados*. Madrid: Siglo XXI.

GALLART, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

GALLART, M. A. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo, Cinterfor-OIT. Montevideo: CINTERFOR/OIT.

GALLART, M. A., OYARZÚN, M. M., PEIRANO, C. y SEVILLA, M. P. (2003). *Tendencias de la educación técnica en América Latina: estudios de caso en Argentina y Chile*. Paris: UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

GREIG, C. y STAROSTA, G. (2016). *The New International Division of Labour: Global Transformation and Uneven Development*. London: Palgrave.

HASEGAWA, H. (1996). *The Steel industry in Japan: a Comparison with Britain*. Sheffield Centre for Japanese Studies/Routledge series.

HIRSCH, D. (2020). *Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires.

HIRSCH, M. e IÑIGO, L. (2005). “La formación del sistema educativo argentino: ¿Producción de fuerza de trabajo vs. producción de ciudadanos?” En 7mo. Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Buenos Aires.

INET. (2015). La Educación Técnico Profesional en cifras 2015. Buenos Aires.

INET. (2009). Estudio Sector Metalmecánico. Buenos Aires.

INET. (2010). Documento Base para la Conferencia Educación Técnico Profesional en el Bicentenario. Córdoba.

IÑIGO CARRERA, J. (2007). La formación económica de la sociedad argentina. Volumen 1. Renta agraria, ganancia industrial y deuda externa 1882-2004. Buenos Aires: Imago Mundi. IÑIGO CARRERA, J. (2008). El capital: razón histórica, sujeto revolucionario y conciencia. Buenos Aires: Imago Mundi.

IÑIGO, L. y RIO, V. (2016). “Extensión de la escolaridad y obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina: el papel de la universalización de la lectura y escritura”. *Universitas Humanística*, 83.

Kornblihtt, J. (2011). Acumulación de capital en la Argentina a escala internacional. La producción de tubos sin costura: Siderca (1954-1989). Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires.

KORNBLIHTT, J., SEIFFER, T. y MUSSI, E. (2016). “Las alternativas al Neoliberalismo como forma de reproducir la particularidad del capital en América del Sur”. *Pensamiento al Margen*, 4, 104–135.

MACLEAN, R. y PAVLOVLA, M. (2009). Reskilling for All? The Changing Role of TVET in the Ageing Societies of Developing Countries. En *International Handbook of Education for the Changing World of Work Bridging Academic and Vocational Learning*. UNEVOC.

MARX, K. (1997). Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse), 1857-1858. Volumen II. México: Siglo XXI.

MARX, K. (2000). El capital. Crítica de la economía política. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.

MATURO, Y. D. (2016). “La educación técnico profesional de nivel medio en Argentina y Brasil: una lectura del marco normativo vigente”. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 66–80.

MUSSI, E. (2014). El doble carácter de la Sociedad Mixta de Siderurgia Argentina (SOMISA). Los límites competitivos del desarrollo a nivel nacional. (1961-1978). En IV Jornadas Internacionales de Investigación y debate político. Buenos Aires: CEICS y FFyL (UBA).

NOVICK, M. (2004). “Transformaciones recientes en el mercado de trabajo argentino y nuevas demandas de formación”. En Jacinto, C. (Org.), *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina* (p. 73–83). Buenos Aires: La Crujía.

PÉREZ SOTO, C. (2008). Desde Hegel. Para una crítica radical de las ciencias sociales. México D.F.: Itaca.

PRONKO, M. (2000). “As políticas de formação profissional impulsionadas pelos Organismos Internacionais no Mercosul: um olhar sobre três casos (BID, OIT e UNESCO)”. En Yannoulas, S.C. (Org.), *Atuais tendências na educação profissional*. Rio de Janeiro: FLACSO.

PUIGGRÓS, A. (1996). “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, N° 146(Nov-Dic), 90–101.

PUIGGRÓS, A. (2005). “Hacia un sistema educativo nacional, de base federal y democrática”. En Tedesco, J.C. (Org.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (p. 183–212). Buenos Aires: IPE-UNESCO.

RIQUELME, G. (1995). “La educación para el mundo del trabajo”. En A. Camilloni, G. Riquelme, y S. Barco de Surghi (Orgs.), *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

RIQUELME, G. (2004). La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

RIQUELME, G. y HERGER, N. (2005). “Educación y Formación para el Trabajo en Argentina: Resignificación y Desafíos en la Perspectiva de los Jóvenes y Adultos”. *Education policy analysis archives*, 13(39), 1–23.

RIQUELME, G. y RAZQUIN, P. (1999). “Mercado de Trabajo y Educación: el papel de la educación en el acceso al empleo”. *Revista de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de Montevideo, Fundación de cultura Universitaria*, 16, 81–98.

RIVAS, A. y SCASSO, M. (2017). *¿Qué países mejoraron la calidad educativa? América Latina en las evaluaciones de aprendizajes. Documento de Trabajo N°161*. Buenos Aires.

RODRIGO, L. (2017). “La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas”. En VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires: SAECE.

SCHNEUWLY, P. (2004). “La creación de ventajas competitivas en encadenamientos productivos. El caso de una trama siderúrgica argentina”. Paper elaborado en base a la Tesis Doctoral realizada en la Universidad de St. Gallen (Suiza) con financiamiento de FUNDES.

SEVILLA, P. y DUTRA, G. (2016). La enseñanza y formación técnico profesional en América Latina. Una perspectiva regional hacia 2030. Santiago: OREALC/UNESCO.

SOSA, M. L. (2016). “Desarrollo Industrial y Educación Técnica: Una estrecha relación. El caso Argentino”. *Revista Latino-Americana de História*, 5(N° 5, Julio).

SOUL, J. (2002). Los unos y los otros. La fractura que persiste. Reconversión productiva e identidades colectivas en la ex SOMISA, actual Siderar. Universidad Nacional de Rosario.

STAROSTA, G. y CALIGARIS, G. (2017). Trabajo, valor y capital: de la crítica marxiana de la economía política al capitalismo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

TEDESCO, J. C. (1977). Industrialización y Educación en la Argentina. Proyecto Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: UNESCO CPEAL PNUD.

TEDESCO, J. C. (2000). Educar en la sociedad del conocimiento. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WIÑAR, D. (1997). “La Ley Federal de Educación argentina y la educación supuestos y alternativas a discutir”. Boletín técnico interamericano de formación profesional. Capacitación laboral de jóvenes., N° 141, 109–120.

WIÑAR, D. (2008). “Una visión crítica de los cambios realizados en la educación técnica en la década de 1990”. Revista Argentina de Educación, 30 (Septiembre).

WIÑAR, D. y VÁZQUEZ, M. (2007). Razones y sinrazones de los cambios realizados en la educación técnica de Argentina en la década de 1990. Buenos Aires.

Dana Hirsch: Licenciada en Cs. de la Educación y Doctora en Cs. Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Docente Investigadora de la Universidad Nacional de Luján. Jefa de Trabajos Prácticos y Ayudante de 1° ordinaria. dh.dana@gmail.com

El currículum como discurso regulador: tendencias nacionales e internacionales, y la propuesta de la Educación Sexual Integral, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Soledad Agustina Malnis Lauro

Florencia Faierman

Recibido Marzo 2022

Aceptado Marzo 2022

Resumen

El trabajo desarrolla un análisis descriptivo del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), en adelante DC, en relación con su marco normativo y regulatorio nacional, y con el contexto regional e internacional, haciendo énfasis en la organización curricular. A su vez, desde la consideración del poder de regulación social de los discursos educativos, ahonda en el espacio otorgado a la Educación Sexual Integral (ESI).

Inicialmente se describe la estructura del DC, para luego analizar la articulación de algunos aspectos de su definición curricular en relación con el marco normativo nacional, y establecer puntos de continuidad y discontinuidad con otras políticas regionales de formación docente. Para ello se retoman las categorías de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1998) para trabajar dos dimensiones significativas de la organización curricular en formación docente en el plano nacional e internacional: la articulación entre teoría/práctica y las formas de las relaciones pedagógicas. Asimismo, se identifica las modalidades de la práctica docente, analizando el rol otorgado en articulación con los tiempos y espacios establecidos para las conceptualizaciones teóricas. Finalmente, se focaliza en la relevancia atribuida a la ESI, en tanto espacio específico y transversal al diseño curricular.

Palabra Clave: Diseño curricular - Formación docente - Educación Sexual Integral – Discurso regulador

The curriculum as a regulatory discourse: national and international trends, and the proposal for Comprehensive Sexual Education, in Buenos Aires City

Abstract

This work analyzes aspects of the Jurisdictional Curricular Design for Teacher Training of Primary Education Teachers of the Autonomous City of Buenos Aires in relation to its national normative and regulatory framework, and with the regional and international context, with emphasis on curricular organization. In turn, from the consideration of the power of social regulation of educational discourses, the space granted to Comprehensive Sexual Education will be explored.

At first the structure of the CD is described, to then analyze the articulation of some aspects of its curricular definition in relation to the national regulatory framework, and establish points of continuity and discontinuity with other regional teacher training policies. For it, the classification and framing categories (Bernstein, 1998) are retaken to work on two significant dimensions of the curricular organization for teacher training both at the national and international level: the articulation between theory and practice, and the modalities of pedagogical relationships. At the same time, the forms adopted by the teaching practice are identified, analyzing the role granted in conjunction with the times and spaces established for theoretical conceptualizations. Finally, a special focus is placed on the relevance attributed to CSE, both as a specific space and as a transversal aspect of curricular design.

Keywords: Curricular design - Teacher training - Comprehensive Sexual Education - regulatory discourse

Introducción

El presente trabajo desarrolla un análisis descriptivo de algunos aspectos del DC en relación con su marco normativo y regulatorio nacional, y con el contexto regional e internacional, haciendo especial énfasis en la organización curricular. A su vez, siguiendo una línea desarrollada por el equipo de investigación Mariposas Mirabal¹ y desde la consideración del poder de regulación social de los discursos educativos, se ahondará en el espacio otorgado a la ESI.

Se trata de un estudio de caso, de corte cualitativo-interpretativo, que trabaja sobre el supuesto de que la configuración de las políticas sobre la formación docente establecen un discurso estatal que representa un mecanismo de regulación social, comprendiendo la definición de las relaciones interinstitucionales -entre estados nacional y jurisdiccionales, poder ejecutivo e instituciones educativas, instituciones educativas entre sí, etc.- e interpersonales de la comunidad educativa. Siguiendo a Thomas Popkewitz (1994),

“La formación del profesorado define y transmite los límites permisibles de las prácticas pedagógicas a través de sancionar estilos de razonamiento y acción. (...) Los estilos de razonamiento, las categorías de definición y las prácticas ‘aceptables’ en la formación del profesorado legitiman intereses y acciones sociales particulares, al mismo tiempo que omiten otras posibilidades” (40).

Con esta línea, en un primer momento se describe la estructura del DC, para luego analizar la articulación de algunos aspectos de su definición curricular en relación con el marco normativo nacional², y establecer puntos de continuidad y discontinuidad con otras políticas regionales de formación docente. A los

1 Se trata de un equipo de investigación, docencia y extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que hace más de veinte años desarrolla una línea de investigación y acciones vinculadas a la ESI.

2 Se considerará especialmente la Ley de Educación Nacional n° 26.206/06 (LEN), la Ley 2110 de la CABA, la Ley de Programa Nacional de ESI n° 26.150/06 (PNESI) y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) n° 24/07 de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (LCN) y n° 337/18 sobre el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (MRCPFDI).

finés del análisis son retomadas las categorías de clasificación y enmarcamiento de Basil Bernstein (1998) para trabajar dos dimensiones significativas de la organización curricular para la formación docente tanto en el plano nacional como internacional: la articulación entre teoría y práctica, y las modalidades de las relaciones pedagógicas. A su vez, se identifica las formas que adopta la práctica docente, analizando el rol otorgado en articulación con los tiempos y espacios establecidos para las conceptualizaciones teóricas. Finalmente, se hace especial foco en la relevancia atribuida a la ESI, tanto como espacio específico, cuanto como aspecto transversal al diseño curricular.

Presentación del diseño curricular

El DC a analizar fue aprobado por el Ministerio de Educación de la CABA en 2014 como parte de la reforma curricular de la formación docente enmarcada en la Ley de Educación Nacional (LEN) n° 26.206 sancionada en 2006 y en los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (LCN) aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE) en 2007. En su dimensión estructural, en el diseño curricular se explicitan los siguientes componentes:

-Introducción: en este apartado además de introducirse el contenido del diseño, se plantean algunas definiciones político-curriculares que luego serán retomadas durante el análisis del texto curricular. Cobra relevancia la mención de algunos principios y criterios generales de la política curricular y del enfoque de la formación docente para la concreción del diseño en el nivel institucional: que el diseño curricular responda a las exigencias de los nuevos paradigmas educativos para formar docentes críticos/as y reflexivos/as, que las instituciones formadoras re contextualicen la propuesta curricular de manera de sostener su identidad, formación situada, que se forme en la perspectiva de una escuela inclusiva abierta a la igualdad de oportunidades, andamiando y no compensando las desigualdades. Aquí también se definen los criterios de la política curricular de la CABA para el nivel: equidad, tecnologías de la información y de la comunicación (TIC),

competencias, innovación, educación sexual integral, teoría y práctica en simultáneo, investigación educativa.

- Denominación de la carrera

- Título que otorga

- Duración: 4 años académicos

- Carga horaria: 2600 horas reloj.

- Condiciones de ingreso: título secundario.

- Marco normativo nacional y jurisdiccional.

- Fundamentación pedagógica: aquí el eje está puesto en explicitar la politicidad del posicionamiento pedagógico asumido: “Producir un Diseño Curricular supone un conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y políticas que configuran las formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes.” (DC, 2014, p. 8). Por ello, se asumen las tensiones entre prescripción jurisdiccional y autonomía institucional para las definiciones curriculares, así como las devenidas de los pares disciplina-riedad/integración, teoría/práctica y formación disciplinar/didácticas específicas.

- Finalidades formativas de la carrera: en términos generales puede englobarse todas las finalidades en la idea de formar sujetos³ críti-

3 El uso de la “x” tiene el sentido de romper con el binarismo patriarcal y cisheteronormativo del lenguaje, y resaltar la posibilidad de pluralidades de identidades sexuales y genéricas. En este trabajo se ha seguido con esta línea de *desobediencia lingüística* que propone Amaia Pérez Orozco (Pérez Orozco, 2014).

cx, activxs en su propia formación y la de sus futurxs estudiantes, productoxs de conocimiento y comprometidxs con su trabajo y su contexto, en el marco de una propuesta de formación situada. En este componente también se explicita la intención de favorecer la responsabilidad por el propio proceso de formación, habilitando oportunidades de elección y creación, considerando a lxs estudiantes como portadorxs de saberes, cultura y experiencias.

- Perfil del egresado: se anuncia aquí que se espera egresadx con conocimiento reflexivo y crítico, atentxs al fin moral de la educación, con autonomía, productoxs de conocimiento válido y equipadx con cierto listado de recursos cognitivos.

- Organizadores curriculares: se presentan los tres campos de la formación y sus articulaciones -de la Formación General (CFG), de la Formación Específica (CFE) y de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP)-, sobre los que nos explayaremos más adelante, así como los formatos curriculares y los formatos posibles para las unidades curriculares. También se expone en forma gráfica la carga horaria por campo y por unidad curricular o bloque, así como la orientación anualizada de la estructura curricular que se propone.

- Estructura curricular: se extiende en profundidad en la descripción de cada campo de la formación y sus componentes (Unidades Curriculares, Bloques, Tramos, según el campo), incluyendo en cada caso una fundamentación, las finalidades educativas y los ejes de contenido (equivalentes a contenidos mínimos). Se destaca que los tres elementos son descritos en profundidad, presentando los debates epistemológicos de cada campo, finalidades específicas (menos marcadas en el CFG), explicitando fuertemente y en particular el carácter situado de la formación, la relevancia de la educación digital, y la enunciación de cierta crítica al cientificismo y el instrumentalismo.

En este sentido, el DC se presenta fuertemente prescriptivo. Por último, se explicitan las cargas horarias y se definen las características de cada formato curricular.

Es de relevancia destacar que el diseño curricular en análisis no define formas de evaluación en ningún nivel de concreción, ni deja asentada tampoco alguna perspectiva pedagógica particular al respecto. Podrían inferirse criterios de evaluación a partir de la valoración del carácter situado de la formación y de la práctica como experiencia formativa, pero de todas formas no queda establecida ninguna forma evaluativa concreta en términos didácticos.

La regulación social en el marco normativo nacional y la agenda regional

Un primer análisis que cabe realizar sobre el DC refiere a su relación con la agenda educativa internacional y el marco regulatorio nacional para la formación docente, fundamentalmente, la LEN de 2006, los LCN de 2007 y el Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docentes (MRCPFDI) de 2018. En este sentido, Mario Díaz Villa (2014) indica que el currículo se ha convertido en el medio fundamental para legitimar, regular, ordenar y reordenar las tareas educativas, en coherencia con las demandas de las políticas estatales apropiadas de políticas internacionales. Entonces, nos guía el interrogante sobre cómo se comporta el diseño curricular en esta dimensión.

Inicialmente, puede observarse que, siguiendo la línea política educativa nacional y contrario a las recomendaciones de organismos internacionales como la OCDE (Feldfeber, 2019), el DC no establece exámenes restrictivos de ingreso. Otra de las cuestiones advertidas a nivel regional refiere a la extensión y duración de la formación inicial (Alliaud y Vezub, 2014). En este sentido, el DC se ajusta a lo establecido en los LCN, estipulando 4 años de duración de la carrera docente y el mínimo de 2600 horas -como se refirió más arriba-, de forma tal de propiciar jerarquización y articulación de las diversas ofertas educativas y posibilitar las trayectorias de posgrado, en línea con las políticas adoptadas regionalmente.

Sin embargo, esta homologación tensiona con la concepción situada y regionalizada del conocimiento, manifestada como otra de las cuestiones consideradas a nivel regional, a saber, la flexibilidad curricular. En este sentido, en los LCN se considera hasta un 20% de la carga horaria del currículum para instancias de definición institucional. En el caso del DC son nombrados como Espacios de Definición Institucional (EDI) y representan un 25%. A su vez, el DC establece que cada institución elaborará su Plan de Estudios Institucional (PEI). Siguiendo a Díaz Villa (2014), la regionalización del conocimiento refiere a la manera como los singulares epistémicos se han re contextualizado en unidades mayores que operan tanto en el campo de las disciplinas como en el campo de las prácticas. En esta línea, otro de los temas que cobró relevancia en la región, refiere a la formación práctica pre profesional desde los inicios del profesorado. A este respecto Andrea Alliaud y Lea Vezub (2014) indican que su abordaje situado y contextualizado permite formar docentes que puedan desempeñarse en contextos y escenarios educativos reales. En este sentido, el DC caracteriza al CFPP como aquel orientado al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos. Sobre esto nos explayaremos posteriormente.

A su vez, desde la sanción de la LEN en 2006, las resoluciones del CFE son vinculantes para las jurisdicciones, en los casos que así lo establezca la Asamblea, teniendo éste la atribución de establecer los lineamientos curriculares generales, que cada una adaptará a sus contextos particulares en sus diseños. En línea con lo mencionado previamente, se observa aquí, entonces, una clara tendencia a la centralización de algunas decisiones educativas generales a los fines de superar la fragmentación educativa y la creciente desigualdad (LCN, 2007, p. 3) y de lograr mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes. Sin embargo, el diseño curricular específico de cada jurisdicción corre por su propia cuenta. De este modo, en el caso del DC analizado, se establece que cada institución elaborará su Plan de Estudios Institucional, o interinstitucional, en el que deberá traducirse el espíritu plasmado en los diseños jurisdiccionales, como se mencionó previamente. Esto refleja no sólo la tensión que se manifiesta entre la universalización y la regionalización de los contenidos, sino además aquella entre la centralización y la descentralización de las definiciones curriculares, ambas cuestiones estrechamente vinculadas a la regulación curricular.

Si a esto se añade, además, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en 2007, a fin de consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua (Alliaud, 2018), puede sostenerse, siguiendo a Alliaud, que las políticas relacionadas con la cuestión docente durante los gobiernos kirchneristas también tuvieron el propósito de concentrar la toma de decisiones, observándose una tendencia en la modificación de la regulación de las relaciones de control del Estado Nacional respecto a la formación docente.

Por su parte, el análisis comparativo entre las capacidades establecidas en los documentos de los LCN, del DC y del MRCPFDI también permite explorar las configuraciones de las relaciones de poder entre el Estado Nacional y las jurisdicciones, entre el Estado y los/las docentes, y, entre docentes y estudiantes, y las regulaciones que se generan entre Estado, docentes, estudiantes y conocimiento. Siguiendo el supuesto que guía los estudios de caso realizados por Popkewitz (1994), las reformas en la formación docente forman parte y ayudan a configurar las relaciones de poder y las regulaciones que se producen dentro y a través de la sociedad.

Las capacidades profesionales de la formación docente inicial fueron establecidas en tres documentos. En los LCN éstas se presentan como 16 ítems, bajo el título III “La docencia y su formación”. En el caso del DC, consta de 19 ítems comprendidos en el perfil del egresado. Finalmente, aunque un documento más reciente, el MRCPFDI presenta 6 grupos de capacidades generales: Dominar los saberes a enseñar, desglosado en dos capacidades específicas, actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes, desglosado en dos capacidades específicas, dirigir la enseñanza y gestionar la clase, desglosado en once capacidades específicas, intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar, desglosado en siete capacidades específicas, intervenir en el espacio institucional, desglosado en seis capacidades específicas, comprometerse con el propio proceso educativo, desglosado en dos capacidades específicas. En este sentido, un primer análisis que puede perfilarse refiere al grado de prescripción de cada documento. A su vez, puede observarse que en este último, aquellos aspectos vinculados a capacidades más técnicas, comprendidas en los grupos III y IV, son las más especificadas. Aquí cabría preguntarse si en la elaboración de este documento está pensándose la formación de docentes desde una tradición eficientista (Davini, 1995). ¿Cómo está concibiéndose a los/las

futuros/as docentes?, ¿Como sujetos autónomos o como meros ejecutores del currículum?

En esta línea, también puede observarse un desplazamiento en relación con la concepción de la docencia como una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica que adoptan los LCN, proponiendo como capacidades a desarrollar el ampliar su propio horizonte cultural más allá de los contenidos culturales imprescindibles para enseñar en la clase, actualizar su propio marco de referencia teórico y reconocer el sentido educativo de los contenidos a enseñar (LCN, 2007; 9). Esta referencia más amplia a la cultura como objeto de la educación y su búsqueda por parte de los y las docentes, más allá de los contenidos requeridos para la enseñanza, no se observa en los otros documentos.

Otro de los corrimientos más sobresalientes entre a las capacidades docentes que se menciona en los LCN y las que se observa tanto en el MRCPFDI como en el DC refiere a la concepción de sujeto pedagógico de la enseñanza. En este sentido, en el primero se explicita la confianza en las posibilidades de aprender de los y las alumnos/as que se espera que tengan los y las docentes, siguiendo el artículo 71 de la LEN, la relevancia de involucrar activamente a los y las alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo, el acompañamiento de los aprendizajes identificando tanto los factores que lo potencian como los obstáculos que constituyen dificultades para el aprender y la propuesta de situaciones de aprendizaje utilizando el contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza (LCN, 2007, p. 9). Así, por un lado, estas menciones parecen indicar una concepción de sujeto pedagógico activo y capaz del acto de aprendizaje, complementaria a la noción de que las dificultades u obstáculos no se encuentran en ellos, sino en factores externos, a la vez que el contexto se transforma en texto del proceso educativo, entendiendo que no sólo es un condicionante de éste, sino parte de las experiencias de las/los estudiantes, que debe ponerse en juego en los espacios de enseñanza, valorándose cognitivamente.

Por su parte, en las capacidades que se menciona, en los otros dos documentos no aparecen consideraciones de los sujetos pedagógicos estudiantes, futuros/as docentes en tanto sujetos activos y la referencia al contexto. Cuando esta consideración existe, es en términos de condiciones para la planificación, sin

especificación de su sentido. Si bien este aspecto refiere a los/las estudiantes de la formación docente, esta falta de mención parece estar construyendo una identidad docente más vinculada a un modelo de educación bancaria (Freire, 2005), como único/a portador/a del saber, que trabaja sobre vínculos pedagógicos concebidos vertical y unidireccionalmente. En este sentido, señala Vezub (2013), aunque refiriendo a la educación continua -generalizable a la inicial- que las pedagogías de la formación intentan configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño. Y, en esta misma línea, Alejandra Birgin y Alejandro Vassiliades (2018) refieren que la formación de los nuevos estudiantes del profesorado se construye sobre la base de producciones de sentido acerca del trabajo de enseñar. Entonces, cabe preguntarse cómo espera regularse las relaciones pedagógicas, según estos diversos perfiles docentes y cómo son las relaciones de poder que se propone articular.

Siguiendo con el análisis, sobresale la relevancia que los documentos del 2014 y del 2018 otorgan a la evaluación. En este sentido, el MRCPFDI menciona dos tipos de capacidades vinculadas a ella, pero además añade el desarrollo de habilidades en los/las futuros/as docentes para la evaluación de los procesos de aprendizaje propios y de las propuestas de los ISFD. En lo que refiere al DC, la evaluación es mencionada en tres ítems diferentes respecto a las capacidades docentes, tanto referidas al desempeño de sus estudiantes como al propio. Por su parte, en los LCN sólo es mencionada como un aspecto más de un ítem vinculado a los contenidos adecuar, producir y evaluar contenidos curriculares.

Finalmente, los LCN definen a los/las docentes como profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores y trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos para su propia práctica. Por su parte, el DC contempla un docente que produzca conocimiento válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos (2014, p. 10) y establece una unidad curricular llamada “Trabajo de campo: experiencias en investigación educativa”. Sin embargo, en el MRCPFDI no se menciona capacidad alguna vinculada a la producción de conocimientos. Podría pensarse, entonces, en un cambio de orientación en la política de formación docente que habilita la producción de conocimientos para ciertos actores, si se considera, además, que, según mencionan Birgin y Vassiliades (2018), hasta el 2015 los proyectos

de investigación que desarrollaban las instituciones tenían como componente obligatorio la inclusión en los equipos de estudiantes. ¿Se trata efectivamente de un viraje de la línea política nacional, coincidente con el cambio de gestión gubernamental, y desde allí, la nueva regulación del vínculo entre la docencia y la producción de conocimientos, y las relaciones de poder que ésta establece?

La regulación social en la organización curricular

Retomando a Díaz Villa (2014), uno de los supuestos sobre los que trabaja establece que la asociación entre el declive de las relaciones de aislamiento y el auge de la mezcla, la integración, la hibridez, son consecuencia de la flexibilización de las relaciones de poder y de los principios de control, característica que puede observarse en los modelos de vida de las sociedades contemporáneas, incluso en lo que refiere a la dimensión educativa. Entonces, aquí nos guía el interrogante sobre cómo se comporta la organización curricular del DC en este aspecto.

En consonancia con el artículo 75 de la LEN, el DC en estudio propone los siguientes Campos de la Formación:

*- Campo de la Formación General (CFG) (912 hs. cátedra, 23%):
“Dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes” (DC, 2014, p. 12).*

*- Campo de la Formación Específica (CFE) (1832 hs. cátedra, 47%):
“Dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los alumnos en el nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma” (DC, 2014, p. 12).*

- Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CFPP) (1156 hs. cátedra, 30%: “Orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos” (DC, 2014, p. 12).

Siguiendo la recomendación de los LCN, puede observarse que en la distribución de carga horaria, los conocimientos disciplinares tienen una jerarquía bien marcada -casi la mitad- y es evidente que los saberes vinculados con la formación conceptual socio-histórica, pedagógica y cultural tienen un lugar subsidiario. Sin embargo, al considerar la relación entre el CFG y el CFPP, se invierte la jerarquía recomendada, ocupando el CFPP el segundo lugar en la carga horaria del DC.

A los fines de analizar las relaciones intra e inter campos se tomarán las categorías de clasificación y enmarcamiento elaboradas por Bernstein (1998). Este autor distingue los conceptos de poder y control en tanto el primero opera en el nivel de las relaciones entre categorías, estableciendo sus límites y creando su especialización y el segundo corresponde a la legitimidad de la comunicación de las diferentes categorías. Entonces, la clasificación refiere a la traducción del poder y el enmarcamiento, a la traducción del control.

Siguiendo esta línea, la clasificación (Bernstein; 1985) del conocimiento alude a la relación entre los contenidos. Aquí indicaría, entonces, la relación entre estos campos, es decir, los límites entre ellos. Así, puede interpretarse que el CFG y el CFE se presentan con una fuerte clasificación, diferenciación, entre sí en la medida que el primero se vincula con una formación humanística general y el segundo, con las disciplinas específicas. Ahora bien, ¿qué ocurre con estas instancias curriculares en su interior? En el primer campo, las unidades curriculares también presentan una fuerte clasificación entre sí, siguiendo la propuesta de los LCN (2007) se recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional. No obstante, dentro del CFE cada bloque curricular, aunque con una fuerte clasificación entre ellos, internamente combina áreas disciplinares y conocimientos vinculados a las didácticas específicas, presentando una clasificación más laxa.

Por su parte, Bernstein (1998) utiliza el concepto de enmarcamiento para analizar las distintas formas de comunicación legítima que se realizan en cualquier práctica pedagógica. Si bien en el DC no resulta sencillo vislumbrar modalidades o intensidades de los enmarcamientos, dado que no se explaya sobre las relaciones pedagógicas, sino sobre los contenidos y sus ejes, las finalidades formativas pueden servir de punta para su análisis. En este sentido, este último ítem menciona acciones como transmitir, brindar herramientas, crear condiciones para, generar espacios para, ubicando a las/los formadores como sujetos directivos de las prácticas de enseñanza de unos contenidos previamente establecidos, presentando un enmarcamiento fuerte.

Esto mismo ocurre también cuando se lo considera en tanto fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica (Bernstein, 1985). Puede observarse, entonces, que en gran cantidad de formatos curriculares del DC se especifica fuertemente la perspectiva epistemológica a adoptar, definiendo lo que puede y lo que no puede transmitirse. Por ejemplo, es el caso de la fundamentación del Bloque “Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria” del CFE, en la que puede leerse que:

“El propósito es posicionarse en una perspectiva que supere la concepción de que la ciencia y su producción, a diferencia de las artes y de las humanidades, está al margen de la vida social y cultural. Por el contrario, de lo que se trata es de imprimir en la enseñanza de las ciencias naturales un contexto humanista que abarque los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos en su totalidad” (DC, 2014, p. 54).

En contrapartida, los EDI podrían dar cuenta de cierto carácter débil del enmarcamiento en el DC.

En lo que refiere a la relación entre el CFPP y los otros dos campos, aunque vale destacar el énfasis, basado en el marco normativo, en que aquél se desarrolle durante toda la carrera en simultáneo al cursado de los otros, intentando favorecer vinculaciones horizontales entre ellos, sólo se menciona explícitamente la articulación entre el Tramo 1 del CFPP y la unidad curricular

Instituciones Educativas del CFG, no habiendo ninguna regulación sobre las relaciones horizontales o los vínculos (Davini, 2015) entre el CFE y el CFPP. Tampoco se propone el diseño de unidades curriculares, talleres u otros espacios de integración, más allá de los espacios y talleres de los tramos de práctica; es decir, en los que converjan profesoras/es de los diferentes campos. A este respecto mencionan Alliaud y Vezub (2014) que, a nivel regional,

“Aunque se expresa la necesidad de articular los espacios de la práctica con otros campos de la formación, la asociación de las instancias de formación teórica con los espacios de la práctica ha sido y sigue siendo un problema difícil de superar en las carreras docentes: las prácticas suelen concebirse como ámbitos destinados al ‘hacer’, mientras que los otros campos de la formación se estructuran a partir de conocimientos formalizados, casi exclusivamente destinados al ‘saber’” (Alliaud y Vezub, 2014: p. 38).

Esto sugiere que, aunque en el DC se explicita la intencionalidad de una clasificación débil entre los campos, alentando al desarrollo de relaciones horizontales, al no definir el modo en que deberían darse esas relaciones, esta clasificación en el nivel de la operacionalización podría seguir sosteniéndose fuertemente.

Por su parte, al interior del CFPP se propone una perspectiva de aprendizaje situado y un trabajo sistemático sobre las trayectorias escolares de las/los estudiantes y sobre la práctica profesional docente, efectuando una aproximación gradual a ésta última, con la finalidad de perfilar la identidad del “ser docente”. Además, se prevé un trabajo articulado entre el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) y las escuelas asociadas, en tanto responsables de la formación. Asimismo, los conocimientos específicos, los instrumentos metodológicos y, el abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente a partir de las biografías escolares (Alliaud, 2004) conforman los componentes del campo. A su vez, los criterios para su organización se basan en la articulación con los otros campos de formación y con las escuelas asociadas, la integración conceptual, la gradualidad de la aproximación al campo de la práctica profesional y la flexibilidad para que todos/as puedan hacer las prácticas, y se desarrolla sobre

dos ejes: por un lado, la desnaturalización de la mirada sobre lo escolar; por otro, la reflexión sobre las prácticas docentes. Se sigue así la línea propuesta por Cristina Davini (2015) de trabajar sobre los supuestos y creencias en tanto incidentes en la definición de necesidades, y problemas para organizar las propuestas de enseñanza, los esquemas subjetivos que se ponen en acción y de favorecer el pensamiento en la acción. Este campo, a su vez, está conformado por tres tramos, sujetos y contextos de las prácticas sociales, las intervenciones docentes en contextos reales y la residencia: momento de intervención, reflexión e integración. Cada uno de ellos consta de un espacio de taller en el ISFD y de experiencias en las escuelas.

En el primer tramo, se propone iniciar con un marco de referencia del campo de las prácticas docentes, abordar una aproximación a las perspectivas y enfoques metodológicos etnográficos para encarar el registro de la cotidianidad de las instituciones educativas y analizar las prácticas docentes en contextos institucionales. Luego se continúa con un marco de referencia sobre el ámbito de la clase, para encarar el registro de la cotidianidad en las aulas, abordando el análisis de las decisiones docentes sobre las situaciones de enseñanza y reconstruyendo experiencias de escolarización. En el segundo tramo, se propone avanzar en la coordinación de actividades con el docente y otros/as compañeros/as practicantes, para continuar con el diseño y programación de propuestas de enseñanza en diferentes áreas, su análisis acompañado del de las primeras prácticas y la escritura pedagógica de las experiencias. Finalmente, el tercer tramo corresponde a la instancia de residencia y supone la planificación, diseño e implementación de una propuesta de enseñanza de mayor duración, la coordinación con un docente de la escuela asociada, la participación en tareas y/o proyectos institucionales, la construcción y reconstrucción de la experiencia de ser docente y, la reflexión sobre la práctica y la profesionalidad docente. Dada la gradualidad del acercamiento a la práctica profesional docente, internamente el CFPP presenta una clasificación débil, en la medida que el trayecto se presenta como un continuo progresivo de vinculación con las prácticas docentes en el que la relación entre los tramos no está separada por límites fuertemente definidos.

En lo que respecta al enmarcamiento de este campo, al igual que en los otros, no se refiere específicamente a la modalidad e intensidad de las relaciones pedagógicas. No obstante, en este caso, el detalle de los ejes de contenidos puede

servir de indicador para analizar este tipo de vínculos. En este sentido, debido al hecho de que se trata de progresivos acercamientos a los espacios educativos y a la práctica profesional docente se presenta, desde el Tramo 1, la presencia en la escuela, y a partir del tramo 2, la actividad de coordinación de actividades con el/la docente y otros/as compañeros/as practicantes, apuntando a la reflexión colaborativa sobre las implementaciones y a la autoevaluación del proceso; ya en la instancia de la residencia, se añade además la interacción con las/los docentes responsables del grupo con el que se trabajará. Esta particularidad, por un lado, conlleva a una construcción colectiva de las planificaciones y diseños, y, por otro, conmueve la lógica de la enseñanza basada en la transmisión de contenidos preestablecidos, requiriendo trabajar con los recursos y emergentes que ofrece la práctica misma. Ambas situaciones son una oportunidad para establecer vínculos pedagógicos más horizontales y flexibles, invitando a un enmarcamiento más laxo.

Dispositivos y estrategias para la formación práctica docente

En lo que refiere a los dispositivos que se propone para el CFPP, se mencionan los Talleres en el profesorado y Experiencias en la institución escolar. Se trata de conjuntos integrados de dos o más estrategias alrededor de los temas o problemas que se desea abordar (Davini, 2015); en este caso, la formación en la práctica profesional docente.

Por otro lado, las estrategias, como organización de actividades educativas particulares (Davini, 2015), delineadas por el DC para el CFPP son:

- Trabajos de campo, que estimulan la búsqueda de informaciones emergentes del propio contexto, permitiendo integrar el conocimiento propio y el de los otros. También se estimulan las capacidades de búsqueda, registro y sistematización de información, y el manejo de datos. Esta estrategia se ubica centralmente en el Tramo 1, en el que se trabaja en la recolección de información a través de observaciones y entrevistas, y su sistematización y análisis mediante la confección de informes.

- *Supervisión capacitante: es la propuesta para organizar el trabajo en los Talleres, uno de los dos dispositivos en que se organizan las unidades curriculares de todo el CFPP. Incluso se incentiva la participación de lxs docentes de aula en estas sesiones. Apuntan efectivamente a “la mejora permanente y a la reflexión sobre y en la acción” (Davini, 2015, p. 139). También coincide con que “las formas de interacción son el diálogo y las preguntas reflexivas, la problematización de prácticas, la búsqueda de soluciones y mejoras en conjunto” (Davini, 2015, p. 139).*

- *Ateneos: también es una estrategia que propone el DC para el desarrollo de los Talleres: se trata de analizar colectivamente -estudiantes y docente de prácticas- las decisiones tomadas, los aciertos y los obstáculos de la práctica realizada.*

- *Residencia: es la estrategia definida para el Tramo 3 del CFPP; allí, lx estudiante asume la totalidad de las tareas docentes en un aula, bajo Supervisión Capacitante, durante un tiempo prolongado.*

Como se desprende de lo antedicho, estos dispositivos y estrategias son consistentes con el modelo de formación que subyace al DC en análisis, favorecern la formación de identidades docentes reflexivas. También jerarquizan la experiencia como espacio de aprendizaje combinando herramientas de indagación y enseñanza que surgen de la articulación entre los dispositivos del Taller y de la experiencia en las escuelas, mediante las estrategias mencionadas. Por último, las cuatro estrategias dan cuenta de una perspectiva situada de la formación en el campo de las prácticas, en consonancia con las orientaciones adoptadas en otros países de la región.

Sin embargo, consideramos relevante recuperar los resultados del estudio realizado por Omar Turra Díaz y Carolina Flores Lueg (2018) en Chile, que dan cuenta de que si bien las/los estudiantes de profesorado valoran la temprana inmersión en las escuelas en un diseño curricular que propone el CFPP desde el inicio de la cursada, así como la promoción de los procesos reflexivos que

requiere la práctica pedagógica, que en el DC se materializa en los Talleres que acompañan las experiencias en las escuelas asociadas, al no haber relaciones horizontales explícitas entre este Campo y los demás, como señalamos previamente, persiste la distancia entre el conocimiento académico (CFG y CFE) y los saberes requeridos para la gestión del aula.

Aunque lo antedicho no transforma el DC en un enfoque técnico-aplicacionista (Turra Díaz y Flores Lueg, 2018) dado que propone el CFPP como recorrido en paralelo a los CFG y CFE, dando cuenta de un enfoque crítico-reflexivo (Turra Díaz y Flores Lueg, 2018), el hecho de no explicitar cómo se retoman esos contenidos para la práctica ni proponer unidades curriculares y evaluaciones integradoras o formas de trabajo entre profesores de distintos campos de la formación, no aporta a la articulación entre los saberes teóricos y los prácticos. Es posible que se deba a que la concepción de la práctica expresada en la fundamentación general del DC no se refleja en la fundamentación y lineamientos específicos del CFPP, que se acotan a los contenidos conceptuales que emergen de la experiencia en las escuelas.

La concepción de práctica del DC en análisis puede, entonces, conceptualizarse siguiendo las tres modalidades que describe Davini (2015) para la formación en el campo de las prácticas, correspondiendo a la enseñanza en el contexto real de las escuelas, dado que desde el Tramo 1 se asiste a la institución escolar real (escuela asociada) y se trabaja en y sobre ella. La modalidad de enseñanza a través de recursos de comunicación virtuales, no está presente, aunque de ella sí se toman algunos dispositivos, no virtuales, sino en el marco de los Talleres, como los intercambios sobre las experiencias, espacios de intercambio de información y de estrategias de enseñanza, y el trabajo colaborativo.

También es posible identificar desde las intencionalidades del DC, la concepción de práctica que proponen Turra Díaz y Flores Lueg:

“El futuro profesor adquirirá los insumos pedagógicos vinculados a las experiencias cotidianas del desempeño docente que le permitiría aprender a enseñar; construyendo con ello un saber pedagógico resultado de la puesta en relación de un conocimiento proposicional

(saber teórico-académico) y un conocimiento práctico (saber en y sobre la acción docente)” (Turra Díaz y Flores, 2018: p. 387).

Esto puede observarse, por ejemplo, en los criterios orientadores de la política curricular:

“Promover la integración de las disciplinas y las didácticas en el Campo de Formación en la Práctica Profesional” (DC, 2014, p. 4).

Esta concepción se encuadra en el modelo de formación centrado en el desarrollo (Vezub, 2013) que, aunque construido con miras al Desarrollo Profesional Docente, resulta de utilidad para el análisis de la Formación Docente Inicial. Este modelo concibe la ‘práctica’ como fuente de conocimiento y como espacio de aprendizaje y producción de saberes (conocimiento de la práctica) (Vezub, 2013). Esto es observable explícitamente en el CFPP del DC en tanto en los talleres de cada tramo se produce conocimiento a partir de las experiencias en la escuela asociada, sistematizando la información recabada en el trabajo de campo del Tramo 1, en la puesta en discusión colectiva de los diseños y prácticas del Tramo 2, así como en la Residencia o Tramo 3 con la estrategia de supervisión capacitante.

Por otro lado, este modelo centrado en el desarrollo, o enfoque crítico-reflexivo, concibe a los sujetos que aprenden en el profesorado, en tanto activo y reflexivo, autorizado en la producción de saberes pedagógicos. Esto se observa en el CFPP del DC ya que los/las estudiantes son concebidos como productores/as de conocimiento en la práctica, y especialmente se favorece la reflexión, como se observa, por ejemplo, en la fundamentación del Tramo 1:

“La intención de este abordaje es realizar un trabajo conceptual y reflexivo acerca del aula como una construcción social e histórica” (DC, 2014, p. 73).

Asimismo, siguiendo a Vezub:

“...estas modalidades de formación intentan construir un saber que parta de los problemas detectados en la práctica, de las condiciones institucionales donde se desempeñan los docentes. (...) Alternan espacios de trabajo fuera del aula a través de seminarios, grupos de discusión o talleres, e instancias de puesta a prueba de innovaciones, proyectos curriculares o secuencias didácticas” (2013, p. 95).

Es el caso del dispositivo de Taller que propone el DC para el CFPP en paralelo a las experiencias en las escuelas asociadas. También se da suma importancia en el CFPP a la escritura de autobiografías escolares, característica de este modelo de formación. Éste considera, además, el carácter situado del aprendizaje y la producción de conocimientos en la práctica, sin separar el saber teórico del práctico:

“El trabajo sistemático en la formación de grado y, especialmente, en el campo de las prácticas, sobre las trayectorias escolares de los estudiantes (visibilizando modelos adquiridos, saberes y representaciones, etcétera) y sobre la complejidad del trabajo docente en los contextos singulares en donde la enseñanza se lleva a cabo, contribuye a perfilar en ellos la propia identidad profesional” (DC, 2014, p. 67).

Sobre las áreas transversales: TIC y ESI

Si bien en el DC se menciona como criterio que orientó la política curricular para su elaboración el respeto a la ley 2110 de la CABA y ésta es mencionada junto a los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (LCESI) como marco de la política educativa, no se hace referencia a la ley 26.150, de creación del PNEI.

Valorando la incorporación de un espacio específico para la ESI en la formación docente inicial, aunque de baja carga horaria curricular (48 hs.), el análisis del DC pone de manifiesto la ausencia de su transversalidad. Ésta no se manifiesta

ni en el perfil de los/las egresados/as, ni en las fundamentaciones, ni en las finalidades formativas, ni en los ejes de contenidos de otros formatos curriculares, desconociendo de este modo lo planteado tanto en los LCESI como en artículo 2° de la ley 2110. Esto es así, incluso en el bloque curricular Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria, espacio tradicionalmente vinculado con la sexualidad, aunque alejado de la propuesta de la ESI.

Esto llama la atención en tanto la transversalidad sí se presenta en los criterios de orientación de la política curricular y se expresa explícitamente en gran cantidad de formatos curriculares para el caso de las TICs, además de contar con un espacio curricular específico. A este respecto señalan Graciela Morgade y Paula Fainsod en relación con el taller de ESI, que forma parte del Ciclo de Formación General de la carrera, que los docentes comparten que la materia requiere mayor tiempo para su despliegue y que en ocasiones esto se vuelve un obstáculo. Y agregan que es sabido que un taller específico resulta escaso como oportunidad formativa, explicando que:

“como parte del proceso que potencie la efectivización de la ESI, desde algunas entrevistas (...) se plantea el desafío de la transversalización. Es decir, cómo generar instancias institucionales que potencien la inclusión de esta perspectiva en todo el proceso de formación, incluidas las prácticas profesionales” (Morgade y Fainsod, 2017: p. 74).

Asimismo, cabe destacar que en la fundamentación del espacio ESI se refiere al aspecto religioso de la sexualidad, lo cual contravierte la referencia reiterada en los LCESI respecto a la necesaria científicidad de los contenidos a abordar y el inciso b) del artículo 5° de la ley 2110, que indica como objetivo de la ESI brindar información científica, precisa, actualizada y adecuada a cada etapa de desarrollo de los/las alumnos/as, acerca de los distintos aspectos involucrados en la Educación Sexual Integral.

Respecto al MRCPFDI, dado el carácter transversal que los LCESI sugieren para la ESI, especialmente en los niveles educativos inicial y primario, cualquiera de las capacidades allí mencionadas permitiría a los/las futuros/as

docentes prepararse para abordarla. Sin embargo, es llamativo que en el DC y en los LCN, las capacidades para el desarrollo de la ESI tanto transversal como específicamente no sean consideradas singularmente en ninguno de los aportes vinculados al perfil de los/as docentes de primaria, más allá de alguna mención general sobre la toma de decisiones pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad en el MRCPFDI (2008, p. 5), con una sucinta referencia a que todos los estudiantes logren aprendizajes comunes significativos sin que su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural. Este silencio resulta insistente, además, si se considera, como se mencionó, la reiterada explicitación a otra área también de carácter transversal, como las TIC.

Refiere Mónica Da Cunha que:

“...la definición de los contenidos para la enseñanza de diferentes espacios curriculares incurre y, al hacerlo, legitima la invisibilización de problemas/cuestiones relativos, entre otros, a la cuestión del género” (Da Cunha, 2018: p. 153).

Propone como tesis que esta ausencia en los diseños curriculares niega su estatus ontológico y establece un régimen de verdad instalado como hegemónico e inapelable. Retomando a Popkewitz (1994), si se considera al DC como un discurso que habilita, o no, ciertas prácticas pedagógicas para la formación del profesorado, que acabarán regulando las relaciones sociales, la pregunta obligada es a qué habilita (o no) la falta de transversalización de la ESI, es decir, de las cuestiones vinculadas a la sexualidad, las relaciones de género y el respeto a las diversidades, en el marco del enfoque de derechos a lo largo de toda la formación.

En este sentido, se orientan las líneas de análisis sobre la reproducción de relaciones pedagógicas y sociales sexualmente injustas. Robert Connell (2009) denomina currículum justo a aquel que cumple con tres principios. Por un lado, encarna los intereses de las/los menos favorecidos/as, esto implica una práctica curricular que ponga en cuestión esta situación desfavorable; por otro, favorece la participación de todos en la toma de decisiones, esto es, no niega la ciudadanía a algunos. Finalmente, reconoce la producción histórica de la igualdad, es decir,

no obstaculiza el camino hacia esa dirección. ¿En qué medida el DC llega a cuestionar las desigualdades de género, profundizar y desnaturalizar los procesos socio-históricos que le dieron y retomar las voces de las disidencias y las mujeres, sin hacer referencia cuestiones vinculadas a la ESI en ninguna de los formatos curriculares?

Reflexiones sobre el DC: limitaciones, recaudos y desafíos

Retomando el recorrido del análisis realizado, pueden aproximarse algunas reflexiones. Inicialmente, el enfoque del DC para el CFPP así como los dispositivos y estrategias que propone, resultan especialmente enriquecedores de la formación docente en dos aspectos. Por un lado, respecto al hecho de que se plantee la inmersión en el ámbito escolar real desde el inicio de la carrera. Tal como comentan las estudiantes entrevistadas por Turra Díaz y Flores Lueg (2018), esto permite conocer el ámbito profesional rápidamente y experimentar la cercanía o no a los intereses personales, así como reducir las posibilidades de que se jerarquice la teoría sobre la práctica siendo la primera aplicada en una etapa posterior experiencial.

Por otro, en relación con la toma de posición respecto al sujeto pedagógico, no son considerados/as receptores pasivos de conocimientos producidos externamente que luego implementarán propuestas cerradas, sino que se los/las concibe como sujetos capaces de reflexionar sobre su propia experiencia, previa, con las biografías escolares, y formativa, con la práctica en la escuela, y construir saberes pedagógicos válidos. Esto sostiene coherencia con lo mencionado anteriormente acerca de una clasificación débil y un enmarcamiento flexible al interior del CFPP. A su vez, esta característica no sólo puede mejorar el desempeño profesional, sino que también colabora con la construcción de sujetos más autónomos, tal como se enuncia en el perfil del egresado. Siguiendo esta línea de análisis, esta focalización en las experiencias previas y formativas de los sujetos pedagógicos, y su reconocimiento en tanto autoridades epistémicas (Maffía, 2012) pueden ser leídos desde las pedagogías feministas como un camino hacia la construcción de relaciones pedagógicas que propicien la formación de sujetos más empoderados (Maceira Ochoa, 2007).

A su vez, algunos aspectos coadyuvan, o no, a la conformación de la autonomía de los/las estudiantes. Por un lado, la ausencia de correlatividades los habilita a elegir los recorridos a realizar y que éstos sean diversos. En este sentido, el hecho de que tengan la oportunidad de tomar esa responsabilidad, las/los reconoce como sujetos y los/las interpela desde su autonomía. En este mismo sentido, los ISFD deberán asumir esa responsabilidad al escoger los contenidos de los EDI, ya que tendrán que presentar temáticas en relación al reconocimiento de las características de sus comunidades.

Desde este punto de vista, también podrían idearse mecanismos para incluir en los diseños curriculares ámbitos en los que sea más considerada la voz de las/los futuros/as docentes, en cuanto a los requerimientos para su formación, así como también presentándoles herramientas de meta cognición (Merieu, 2016: 176), para repensar sus trayectorias en los profesorados, que sirvan de bases para su ejercicio profesional e insumo para la autoevaluación institucional. Además, estas herramientas y estrategias serían potentes para ser llevadas a cabo en su futura actividad docente, a los fines de realizar el proyecto de toda pedagogía, retomado por Philippe Meirieu (2016) de Makarenko, a saber ofrecer al sujeto las condiciones de la superación de su propia historia y del compromiso con su propia libertad.

Por su parte, como anticipamos previamente, el DC tiene un alto grado de prescripción sobre la tarea de las/los formadores de formadores en cuanto a la especificidad de contenidos y enfoques disciplinares que deben desarrollar en sus clases, lo que se observa en la descripción minuciosa especialmente de los Ejes de Contenidos en cada Formato Curricular. Sin embargo, esto no tiene correlato en cuanto a la articulación entre el CFPP y los otros dos campos. En efecto, la estructura curricular propuesta (DC, 2014, p. 20) es explícitamente orientativa, permitiendo que en la práctica no se cursen simultáneamente los campos, corriendo el riesgo de que la implementación en el nivel institucional se vuelva técnico-aplicacionista. Asimismo, tanto la ausencia de relaciones horizontales explícitas entre los campos, como la ausencia de orientaciones para los procesos de evaluación podrían devenir en planes de estudio y experiencias concretas en el CFPP que opaquen la pretensión de una enseñanza situada, reflexiva y desjerarquizadora de la relación teoría-práctica.

Finalmente, cabe preguntarse si el DC puede ser considerado sexualmente justo, teniendo en cuenta los derechos reivindicados por los movimientos sociosexuales y en el marco de la normativa regional, nacional y jurisdiccional. Tomando en consideración la propuesta de Connell (2009), creemos que aún resta trabajar sobre el desafío de la transversalización curricular del enfoque de la ESI en la medida en que no se propone en los diversos formatos curriculares un replanteo ni de los contenidos ni de las modalidades de producción, validación y transmisión de conocimiento patriarcales que coadyuve a construir una sociedad más igualitaria y, por tanto, más justa.

Bibliografía

ALLIAUD, A. y VEZUB, L. (2014); “La formación inicial y continua de los docentes en los países de MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos.”; Cuadernos de Investigación Educativa, 5(20); pp. 31-46. <https://doi.org/10.18861/cied.2014.5.20.10>

BERNSTEIN, B. (1985). “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo”. Revista colombiana de educación, N° 15, Universidad Pedagógica Nacional. Colombia. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>

BERNSTEIN, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. España. Fundación Paideia y Ediciones Morata.

CONNELL, R. W. (2009). “La justicia curricular”. Referencias, Año 6, no. 27, jul 2009; LPP, Laboratorio de Políticas Públicas. Buenos Aires.

DA CUNHA, M. (2015). El currículum como speculum. En Bach, A. M. Para una didáctica con perspectiva de género. Buenos Aires. Miño y Dávila - UNSAM EDITA.

DAVINI, Ma. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.

DÍAZ VILLA, M. (2014). Currículum: debates actuales. Trazos desde América Latina. *Pedagogía y Saberes*, No. 40, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, 35-45. Colombia.

FELDFEBER, M. (2019). La docencia en la agenda global. Una lectura desde las propuestas de los organismos internacionales. *Voces en el Fénix*, 9(75), 18-25.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.

MACEIRA OCHOA, L. (2007). Una propuesta de pedagogía feminista: teorizar y construir desde el género, la pedagogía y las prácticas educativas feministas. Ponencia presentada en el “I Coloquio Nacional Género en Educación”. Universidad Pedagógica Nacional – Fundación para la Cultura del Maestro, AC. México, DF. https://www.academia.edu/3348598/Una_propuesta_de_pedagog%C3%ADa_feminista_teorizar_y_construir_desde_el_g%C3%A9nero_la_pedagog%C3%ADa_y_las_pr%C3%A1cticas_educativas_feministas

MAFFÍA, D. (2012). Contrato moral, género y ciencia. IX Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género celebrado en Sevilla del 31 de enero al 3 de febrero de 2012. <https://www.oei.es/historico/congresoctg/memoria/pdf/DianaMaffia2.pdf>

MERIEU, Phillipe (2016) *Recuperar la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix*, 9(75); 66-75.

PÉREZ OROZCO, A. (2014); “Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida.”; *Traficantes de sueños*; Madrid. [Disponible en: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map40_subversion_feminista.pdf; 21-3-20.]

POPKEWITZ, T. (1994). Modelos de poder y regulación social en Pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona. Pomares – Corredor.

TURRA DÍAZ, O. y FLORES-LUEG, C. (2018). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, v.27, n.103; pp. 385-405; abr./jun. 2019. Rio de Janeiro. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601517.pdf>

VEZUB, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua. Páginas de Educación, 6(1); pp. 97-124.

Fuentes

Ley 2110/2006 (CABA)

Ley 26.150/2006

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE 24/2007).

Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Res. CFE 45/2008).

Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docentes (Res. CFE 337/2018).

Res. 2514 (2014): Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria.

Soledad Agostina Malnis Lauro: Licenciada en Ciencias de la Educación, Doctoranda. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Becaria de investigación doctoral del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ayudante de Primera de Investigación y Estadística de la Educación II/Investigación Educativa II en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. malnis.soledad@gmail.com

Florencia Faierman: Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de San Martín. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Subsecretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil. Ayudante de Primera de Educación I/Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. florfaierman@gmail.com

La encrucijada de los derechos a la escolaridad. Un estudio a través de prácticas artísticas con estudiantes del nivel secundario en contextos de precariedad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina)

Huayra Martincic

Mariela Cestare

Eduardo Langer

Recibido Septiembre 2021

Aceptado Noviembre 2021

Resumen

Este artículo aborda las tensiones que surgen de la expansión de los derechos provenientes de las regulaciones oficiales y de las acciones que los individuos despliegan dentro de los barrios periféricos para mejorar sus lugares desiguales atendiendo a los sentidos que los y las estudiantes despliegan a través de prácticas artísticas en su escuela. La hipótesis de trabajo es que las formas institucionales de regulación escolar y las que experimentan los sujetos en contextos de precariedad corresponden a sus propias voluntades; sin embargo, esto no implica que asignen múltiples significados a la escuela, al aprendizaje y a la formación para hacer de la educación un derecho fundamental. Algunos de los resultados de la investigación tienen correlación con la posibilidad de pensar la educación como un lugar para estar, para reunirse y para aprender en un contexto en el que la precariedad social se agrava.

Palabra Clave: derechos – escolaridad – precariedad – estudiantes - prácticas artísticas.

The crossroads of the rights to schooling. A study through artistic practices with secondary school students in precarious contexts of Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina).

Abstract

This article addresses the tensions arising from the expansion of rights coming from official regulations and from the actions individuals deploy through school artistic practices inside peripheral neighborhoods to improve their unequal social places. The working hypothesis is that the institutional forms of school regulation and the regulations subjects experience inside contexts of precariousness correspond to their own wills; nonetheless this does not imply they assign multiple meanings to school, to learning and to training for making education a fundamental right for students. Some of the research results have correlation to the possibility of thinking education as a place to be, to meet, and to learn within a context in which social precarity is getting worse.

Keywords: rights – scholarship – precariousness – students - artistic practices

Introducción

En las últimas décadas, la vida en la Patagonia Sur se ha caracterizado por la precarización social y el desempleo, generando procesos acentuados de exclusión para numerosos sectores de la población. Particularmente en Caleta Olivia, esta situación se presenta en convivencia con otras formas de precarización de la vida caracterizada por las desfavorables condiciones ambientales, la falta de agua, problemas cloacales devenidos del crecimiento demográfico que no fue acompañado por la infraestructura adecuada, conflictos laborales del sector municipal y privado, la deficiente recolección de residuos que provoca basurales improvisados en los barrios, la escasez de espacios verdes, etc. El barrio y la institución con los que se trabaja y que dieron sustento a algunos avances de investigación, emergen como consecuencia de la apropiación desigual del excedente urbano. Al estar a una distancia de cuatro kilómetros del centro de la ciudad, es uno de los barrios más lejanos a la vez que uno de los más poblados

ya que viven allí 9.000¹ habitantes con características heterogéneas cada vez más pronunciadas, así como necesidades que se van profundizando. Si bien la espacialidad es la variable más tangible, el barrio no constituye una comunidad o unidad ecológica natural sino que su extensión es entendida como un crecimiento caótico en donde la marginalidad respecto al acceso a los servicios, dramatizan el marco de la vida de las personas en la comunidad barrial (Cestare y Azcurra, 2019).

Como parte de estos procesos, la población se encuentra con fuertes restricciones a los derechos sociales centrales tales como la salud, la vivienda y la educación. Aquí el acceso a los derechos se piensa en términos de inclusión y exclusión en las propias lógicas de las sociedades del gerenciamiento (Grinberg, 2008) signadas por las crisis (Castel, 2006; Pál Pelbart, 2010), las incertidumbres (Appadurai, 2007) y mecanismos de control con propósitos del cambio continuo, la necesidad de adaptación y mutación constante (Sennett, 2000; Harvey, 2006) en una sociedad en la que se produce lo que Foucault (2007) denominó la población liminar con una cantidad de situaciones caracterizadas por la precariedad y la desigualdad. En este escenario, pierden centralidad los discursos y prácticas totalizantes para dar lugar a un escenario en el que son las comunidades, e incluso los sujetos en su individualidad, quienes deben gestionar los recursos de los que dispone con la intención de dar respuesta a sus necesidades (Rose, 2007). Es decir, se presenta un escenario ante el cual, frente a cada demanda, el Estado responsabiliza y habilita a la propia comunidad para dar respuesta a sus necesidades, dando la sensación de libertad y autodeterminación - que no es tal - en la toma de decisiones, y mediando sólo en caso de ser necesario para evitar situaciones de mayor tensión (Grinberg, 2008).

En este marco, se entiende que las condiciones de escolaridad de los y las estudiantes se van degradando en función del avance y profundización² de las

1 Según datos del censo realizado por agentes sanitarios del Centro Integrador Comunitario (CIC). El mismo indica que la urbanización comenzó en 2002 y fue creciendo por etapas inicialmente con viviendas cimentadas ladrillo a ladrillo por cada poblador particular. Posteriormente, arribaron las cooperativas erigiendo cerca de noventa viviendas en el marco de diversos programas federales y provinciales, edificando en cinco etapas 540 casas y posteriormente 400 viviendas más. Actualmente posee algunas instituciones y servicios que ponen de manifiesto la constitución del barrio.

2 De hecho, al momento de escritura de este artículo, en tiempos de pandemia, las desigualdades en el acceso y sostenimiento de la educación de los y las estudiantes se palpa aún de una manera mucho más profunda en la disponibilidad de tiempos y espacios, en la posibilidad de acompañamiento y en el acceso

desigualdades en la sociedad. Así, interesa detenerse en el interrogante por los sentidos que otorgan al derecho a la educación en contextos de precarización así como también describir sus procesos de insistencias y pugnas de largo plazo que implican, entre otras cosas, la construcción de relaciones de confianza con las situaciones que viven, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. Sobre todo porque esas prácticas entran en tensión y contradicción con algunos discursos que se vienen sosteniendo desde hace larga data en torno al lenguaje de los derechos asociados a la igualdad de oportunidades, al mérito, a las propias voluntades y al sostenimiento de las trayectorias escolares. Así, aquí se propone revisar esas tensiones entre la ampliación de derechos que se realizan desde algunas normativas/regulaciones oficiales y aquellas prácticas que se despliegan en los barrios periféricos producto de un conjunto de acciones que involucran insistencias por ocupar lugares en estas sociedades desiguales.

Por tanto, en este artículo se sostiene como hipótesis que las formas de regulación escolar que se producen en las instituciones y en los sujetos que viven en contextos de precariedad tienden a corresponder con dejar librados a las propias voluntades que afectan la vida de los y las estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Ello no implica que puedan igualmente otorgar múltiples sentidos a la escuela, a los aprendizajes, a la formación laboral, a las perspectivas y expectativas futuras que hacen de la educación un derecho fundamental para niño/as, adolescentes y jóvenes. Tal como describiremos, la escuela para estos actores sigue siendo un espacio para estar, apostar y aprender en un contexto donde la precariedad laboral y social se profundiza y que, por tanto, no hay otros lugares para ocupar en la sociedad. De allí que identificar y caracterizar esas insistencias que se desarrollan por tener escuela, por el derecho a la educación, son algunas de las prácticas cotidianas de estudiantes de escuelas en condiciones de pobreza que aquí se trabajarán.

Para ello, en un primer momento se hará mención a algunas notas metodológicas que permitirán enmarcar los resultados de investigación aquí presentados, así como las actividades de relevamiento de información y el modo en que, a partir de ellas, es posible recuperar experiencias que permiten describir los sentidos sobre el derecho a la educación y más específicamente a la formación de los y las estudiantes en escuelas secundarias ubicadas en contextos de precariedad.

o no a las herramientas y recursos virtuales.

Luego, se realizará una breve discusión conceptual en relación al derecho a la educación en Argentina, tensionándolo con las formas de regulación que se desarrollan en el contexto actual en las escuelas secundarias. En un momento posterior, se presentan los sentidos sobre los derechos producidos por los y las estudiantes atendiendo a sus prácticas artísticas. Finalmente, se realizan algunas reflexiones finales acerca de los resultados.

Notas metodológicas del recorrido realizado

Atendemos a la vida cotidiana de los sujetos y las escuelas a partir de prácticas discursivas (Foucault, 2004) que producen formas aceptadas y no en función de un conjunto de reglas anónimas e históricas en el tiempo y el espacio que se han ido definiendo en una época y para un área social, económica y geográfica. Ello permite aproximarnos a la comprensión de los mecanismos a partir de los cuales se producen los sujetos y las condiciones que construyen sus ideas acerca de los derechos en relación a la educación. Aquí se piensa al conjunto de prácticas (Foucault, 2007a) de estudiantes como aquellas maneras de hablar, pensar y hacer que constituyen la producción de subjetividad a través de las cuales los sujetos asumen una identidad en los asuntos sociales e involucran sentidos sobre la relación entre el saber, las instituciones y el poder.

En este sentido, se realiza la aproximación a través de un trabajo de campo que se viene realizando en una escuela periférica de Caleta Olivia, que posibilita la aproximación a los sentidos que los y las estudiantes construyen en torno al acceso a los derechos. Así también se aproxima a las insistencias y estrategias que establecen para efectivizar el cumplimiento de los mismos, acompañando con el compromiso e involucramiento con las historias de vida de los estudiantes. Con esta finalidad, aquí se retoman resultados de investigación producto del diseño y desarrollo de tres jornadas institucionales durante el 2019 que involucró a todos los cursos, los y las preceptores y los y las docentes junto al equipo directivo y al de asesoría de la escuela secundaria. Allí se realizaron talleres de producción artística con estudiantes con el propósito de reflexionar sobre la erradicación de las prácticas discriminatorias y violentas así como sobre el acceso a los derechos a la educación. Se procuró generar espacios con distintos actores que posibilitara pensar de manera conjunta las situaciones de vida en sus dinámicas

cotidianas teniendo como eje central de discusión la precarización, los derechos, la educación, la cultura y las disputas sociales de los sujetos en el barrio.

Los talleres de las tres jornadas incluyeron propuestas desde distintos lenguajes artísticos, dramatizaciones y artes visuales, en tanto medios para compartir el mundo interno y construir junto a otros un entramado de significaciones respecto del mundo. El trabajo con improvisaciones con estudiantes a partir de dramatizaciones de situaciones del día a día escolar, tales como el ingreso, un examen, la suspensión de actividades o el egreso, buscó recuperar los sentidos en torno al *estar* en la escuela a través de imágenes, gestos, palabras que los y las estudiantes asociaban a la vida diaria en la escuela. Estos lenguajes artísticos permiten, tal como dicen Castro, Troiano y Urraco Crespo (2014), potenciar las posibilidades de expresión donde encuentren en el aprendizaje del arte una oportunidad de construcción de sí mismos, para establecer relaciones dialógicas con otros, interpretar las particulares configuraciones sociales de las que participan, y también para decir, reclamar, organizarse para demandar (p. 167). Así mismo, dado que los talleres fueron desarrollados a partir de disparadores que buscaron favorecer la aparición de los intereses de los y las estudiantes, fue posible la construcción conjunta de textos, imágenes y escenas, dando lugar a sus discursos en relación a la vida cotidiana en las escuelas. Como cierre de las sucesivas jornadas surgió la idea de diseñar un mural que aunara todas las producciones individuales de los y las estudiantes a realizarse con aquellos que quisieran participar. El equipo de gestión acompañó con entusiasmo la propuesta y propusieron hacerlo en el patio interno de la escuela porque “a este espacio queremos darle vida, queremos que los chicos se apropien de él, venimos pensando hacer algo acá, empezamos con la huerta” (Registro de campo, 3 de julio de 2019).

En este artículo se sistematizan algunos de los principales resultados logrados a partir de las jornadas realizadas en la escuela utilizando las dramatizaciones y el mural que los y las estudiantes desarrollaron como una investigación en el terreno de lo práctico, hecha con el cuerpo y con la mente, en la cual el actor va a tener que acometer en nombre propio la tarea que tiene el personaje en el terreno de lo ideal (Montero, 2013). La posibilidad de usar el propio cuerpo como recurso expresivo y comunicativo permitió poner en juego aquellos sentidos y sin sentidos o tensiones al derecho a la educación sin sentirse expuestos. Además,

las escenas, en ocasión de las dramatizaciones así como la pared del mural, fueron un espacio transicional entre el mundo interno de cada estudiante y lo que se exteriorizó (Montero, 2013), y fueron, ante todo, espacios de encuentro y diálogo. Mediante estas técnicas se buscó favorecer un clima distendido dando lugar a prácticas y discursos de los y las estudiantes para recrear escenas de la vida cotidiana escolar y barrial que permitieran describir y profundizar los escenarios de sus vidas cotidianas o indagar sobre otros posibles (Vallarino y Muri, 2013). A partir de ello, fue posible explorar y presentar sensaciones, ideas y creencias en torno a la vida cotidiana en una escuela secundaria de la localidad de Caleta Olivia, desde las percepciones de los y las jóvenes que asisten allí. El tipo de diseño asumido se interesó por las formas en que el mundo social es interpelado, comprendido, experimentado y producido, al tiempo que se trabajó con información sensible al contexto social y se enfocó sobre formas analíticas que destacan la complejidad y el detalle. En este marco, se generó un espacio de trabajo colaborativo y coordinado con el equipo de gestión y el equipo asesor compartiendo preocupaciones y realimentando formas de intervención en el trabajo con estudiantes atendiendo al ejercicio de los derechos al espacio, a vivir la clase de la manera en que se quiere, a expresarse frente a aquello que consideran injusto, a tener mejor escuela, tal como presentamos en los siguientes apartados.

La relación entre derechos y educación tensionada en Argentina

Los debates acerca del acceso y el ejercicio del derecho a la educación, así como las demandas por inclusión educativa o por mejor escolarización, conllevan la necesidad de pensar y describir el papel que ocupó y ocupa el Estado en el establecimiento de determinadas condiciones para ello en la historia, así como la posibilidad de tensionar la finalidad de esas racionalidades con aquello que viven los sujetos en el cotidiano de sus vidas.

Por un lado, en términos normativos, en Argentina se ha promovido de manera paulatina en la historia, la ampliación de la escolaridad obligatoria: la Ley de Educación Común N° 1420 de 1884 establecía la obligatoriedad de la educación elemental, la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 modificaba el sistema educativo y ampliaba la cantidad de años de escolaridad obligatoria mediante

la creación de tres ciclos de Educación General Básica y la Ley Nacional de Educación N° 26.206 de 2006 plantea la obligatoriedad de la educación del nivel inicial, y la totalidad de la educación primaria y secundaria. A partir de esta última, se producen una serie de cambios en el sistema educativo (Bocchio, Grinberg y Villagrán, 2016). Algunos de ellos son el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio nacional, su articulación con las ocho modalidades existentes, la definición de una organización en términos de ciclo básico y ciclo orientado con una duración total de la educación secundaria de cinco o seis años, de acuerdo a las definiciones jurisdiccionales y al tipo de institución, para el caso de la educación técnica. La Ley establece en su artículo 30 entre sus finalidades: la formación ciudadana, que aquí importa centralmente en función del desarrollo posterior, además que para el trabajo y la continuidad de los estudios. En el marco de la extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria, estos cambios generaron modificaciones en las funciones que venía cumpliendo la escuela secundaria. Las acciones realizadas para sostener y acompañar las trayectorias escolares de los y las jóvenes potenció la presencia de poblaciones que antes no accedían y/o permanecían (Scabuzzo y Fabrizi, 2014). La presencia de estos actores y la modificación del mandato fundacional de la escuela secundaria (Puiggrós, 2003; Pineau, 2001), da cuenta de nuevas demandas y nuevos sentidos (Grinberg y Porta, 2018) que producen instancias de puja y lucha por ese derecho (Langer, 2018) y reconfigura algunas de las dinámicas que se producen al interior de las instituciones (Guzmán y Langer, 2019; Cestare, Langer y Villagrán, 2015). Ello significó además un profundo cambio en el modo en que los y las estudiantes son interpelados: ubicados en el centro de la escena, ellos y ellas son sujetos de derecho, a quienes se les debe garantizar su trayectoria escolar.

Por otro lado, de forma casi contradictoria, esos avances normativos entran en tensión con una especie de suspensión del Estado de derecho en términos de la condición de aquellos que no tienen los medios para asegurarse la existencia o, tal como propone Castel (2006), que deja la condición social de una mayoría de trabajadores atravesada por una inseguridad social permanente. Los discursos acerca del derecho se ven atravesados y tensionados al considerar las situaciones de las instituciones y los sujetos en áreas donde cotidianamente se pone en cuestión el derecho a la ciudad (Lefebvre, 1978) y/o se constituyen en *zonas de no derecho* (Wacquant, 2007) porque, tal como dijimos, faltan o se accede de modo muy precario a los servicios cloacales, agua potable, luz eléctrica, recolección

de basura sumado a la absoluta precariedad de las viviendas, del entramado de calles, así como a los establecimientos educativos, zonas de esparcimiento, espacios verdes, entre otras tantas características.

Así, los discursos de los derechos se asumen en un momento en que la competitividad refiere a la competencia libre que requiere el modelo económico y a la importancia que en él asumen los recursos humanos y sus capacidades diferenciales de garantizar los mejores lugares o las mejores performances. En la lógica de las competencias (Tanguy, 2001), cada uno debe validar permanentemente sus saberes y capacidades para acceder al derecho a la promoción o a la movilidad, de acuerdo con las necesidades de los puestos que, a su vez, serán cambiantes. Se focaliza la atención en los individuos a quienes se representa como actores racionales y calculadores en búsqueda de la eficacia. Sin duda, la reconfiguración de los dispositivos pedagógicos a partir de las sucesivas reformas educativas que mencionamos en las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI en Argentina y que se produjeron en el marco de las pedagogías de las competencias (Grinberg, 2008) adoptan, aunque con fuertes disputas y pugnas de los actores, estos valores, discursos y legados que el sistema productivo fue configurando.

Desde algunos de esos discursos, como las teorías del capital humano y la pedagogía de competencias, la educación en la actualidad es entendida en términos de la elección racional del actor, el sujeto educando competente, quien piensa en términos de costos-beneficios-riesgos para actuar. Aparece como libre agente voluntario capaz de actuar de manera perfectamente racional. Es decir, es libre de educarse o no educarse en el sistema educativo formal y, por lo tanto, es responsable directo si abandona la escuela y si deja de ser competente para el mercado de trabajo.

Contrariamente a aquello que expresan esos discursos, las acciones educativas son producidas como derechos mediante tecnologías de gobierno y planificación racional, conduciendo la conducta no por compulsión sino por el poder de la verdad, la potencia de la razón y las atractivas promesas de felicidad y bienestar (Miller y Rose, 1990). Por tanto, aquí esos discursos sobre la libertad en la actualidad se conciben no sólo como están tensionados hoy los derechos sino, también, implican una apertura del interrogante acerca de cómo gobernar

tanto de aquello que Foucault (1994) denominó como la insubordinación de la libertad, la rebeldía de la voluntad y la intransitividad de la libertad, el arte de la in-servidumbre voluntaria, es decir las luchas por no ser gobernado de determinadas formas.

De esta forma, se afirman acciones y prácticas en las escuelas y desde diferentes sujetos que allí se encuentran para producir disputas en función de las injusticias, se aseveran rasgos propios reivindicando necesidades fundamentales, “el derecho a la vida, al cuerpo, a la salud, a la felicidad, a la satisfacción de las necesidades, el derecho, más allá de todas las opresiones o alienaciones, a encontrar lo que uno es y todo lo que uno puede ser” (Foucault, 2008, p. 137). En este sentido, pensamos en los y las estudiantes que respetan o no una regla o norma pero que, centralmente, apelan a las defensas de sus derechos. ¿Por qué los y las estudiantes tienen que aceptar las condiciones sociales de injusticia? ¿Por qué tienen que acceder de formas desiguales a su educación? ¿Por qué los y las estudiantes tienen que callarse? ¿Por qué tienen que “aguantar” faltas de respeto o que se los subvalore? Estos problemas en la actualidad se derivan de la novedad de ciertos públicos escolares. Si desobedecer implica atravesar la línea de control, la línea de autoridad y algunos espacios sin derechos, la pregunta, aquí es por las formas en las que va transformándose la sociedad, en general, y la escuela en particular, en función de los procesos de obediencia o de desobediencia que allí se producen. Ya no son pocas las personas que cuentan con recursos para oponerse a la autoridad porque, de alguna manera, la desobediencia se convirtió en un paradigma (Iglesias Turrión, 2011). Ésta constituye un modo de interpretar el conflicto social en nuestro tiempo porque vivimos en un mundo, tal como venimos diciendo, en el que los sujetos están llamados a ser libres y en el que la libertad es condición de la oposición y, también, su inverso.

Entre estas encrucijadas es que describimos a continuación los sentidos que los y las estudiantes otorgan a los derechos a la escuela, a la escolaridad, a tener clase, a tener mejor escuela, a vivir la escolaridad a su propia manera. Son ellos y ellas que se plantan para decir “yo tengo derecho a”, “yo quiero que”, “para qué esto” y así formulan problemas políticos de una dinámica que no los convence o que realizan para sobrevivir en sus barrios y por sus condiciones de vida. Desde los y las jóvenes la escuela tiene múltiples sentidos y uno de los principales para ellos y ellas es, sin duda la formación para defender los derechos como ciudadanos/as.

Los sentidos sobre los derechos de los y las estudiantes

Los sentidos que aquí se describen son considerados como no individuales ni personales, tal como dice Deleuze (1994), sino que son las emisiones de las singularidades que son los acontecimientos trascendentales que presiden la génesis de los individuos y de las personas. Aquí nos detenemos en los desplazamientos de los sentidos (Barthes, 1981), es decir, esos sentidos en sus dinámicas específicas en las escuelas que expresan creencias personales y generales sobre los derechos a la educación en contextos desiguales. Así, a partir de diversas escenas se trabajarán las formas en que los y las estudiantes viven el día a día de la escuela y cuáles son los sentidos que otorgan a los derechos a partir de esas prácticas. Aquí nos detendremos específicamente en las formas de hacer mejor escuela, el derecho a los espacios escolares, el derecho a vivir la escolaridad de la propia forma y en relación a los deseos y perspectivas para sus vidas. En este sentido, partimos de una escena del taller de producción artística con estudiantes, en donde la propuesta habilitaba juegos teatrales y de expresión corporal:

Señalamos el centro del gimnasio como el lugar en donde estará “La escuela” y a donde deben llegar. Cuando un grupo importante se ha reunido allí, comentamos que la idea era pensar situaciones que pueden pasar en la escuela. El primer comentario que escuchamos es “se suspenden las clases”. Retomamos el comentario e indagamos sobre otras situaciones. Surge la idea de un examen, una pelea y “chinchas”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

En dicho registro, para los y las estudiantes la suspensión de clases surge como una primera opción de lo posible. Quizás, aquello que acontece en el cotidiano de escuelas emplazadas en contextos de precariedad es que hay constantes interrupciones de la escolaridad por diversos motivos, tales como el corte de agua, de luz, paros, falta de calefacción. Esa degradación de los servicios centrales con que debe contar la institución va de la mano de muchas otras que se van sumando tal como la puerta de emergencia que ya no funciona porque está enrejada y docentes que ruegan que nunca suceda nada porque no podrían

salir por allí. Los derechos son vulnerados constante y cotidianamente, como precisábamos en apartados anteriores, por estar y ser de áreas en las que hay restricciones y condicionamientos mayores. Está claro que estamos hablando de una institución en una zona donde las necesidades básicas insatisfechas, según el último censo de 2010, son de las más altas en la ciudad. Así es cómo se configuran socio espacialmente esas zonas de no derecho a las que nos referíamos con anterioridad. Por ello, también del registro resulta interesante cuáles son las primeras situaciones que se asocian con la escuela: una evaluación y la presencia de chinches dando cuenta de determinadas condiciones al momento de asistir, o no en el caso de las chinches, a clases. Entre algunas de esas condiciones, en esta institución hay una disputa diaria por el espacio entre la escuela secundaria y la escuela primaria que comparten edificio. Inicialmente, en el edificio funcionaba sólo la escuela primaria. En 2014 parte del edificio fue cedido para el uso de la recién fundada secundaria, situación conflictiva hasta la fecha. Una puerta doble de vidrio separa ambas instituciones. Sin embargo, hay espacios cedidos, aún en disputa. Por ejemplo, en la secundaria se ubica la sala de computación que utilizan de manera diaria los y las estudiantes de la primaria. En el desarrollo de la jornada realizada, irrumpe la actividad una hilera de estudiantes de primaria que sale de la sala de computación atravesando todo el salón. El derecho al espacio escolar está en disputa entre los directivos pero también entre docentes y, por supuesto, entre estudiantes de ambos niveles.

Algunas de las producciones que se realizaron a través de la dramatización e improvisación de los y las estudiantes dieron cuenta de diversas situaciones asociadas a aquello no estrictamente escolar tal como el bullying, las peleas o el derecho a utilizar los espacios escolares para otras cosas que no tienen que ver con el estudio y/o aprendizaje. En el primer caso, un grupo de estudiantes decide representar la escena de bullying, se encuentran en una especie de corredor por el cual pasa otra compañera a quien le ponen la traba y la dejan caer al suelo, riéndose. En el segundo caso, hay estudiantes peleándose dentro de la escuela. La tercera escena, se produce dentro de un aula en donde uno duerme sobre el banco mientras otro compañero le arroja un bollito de papel a otro (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

Otro grupo de dramatizaciones e improvisaciones dieron cuenta de lo estrictamente escolar y aquello que se produce con los saberes. Una primera escena expresa una

situación de examen en la que una estudiante representa ser una docente diciendo que tendrán una prueba, frente a la cual los y las estudiantes muestran desgano y expresan su desacuerdo. Aquí, se destaca la disposición de la sala donde se han ubicado dos subgrupos, uno en donde charlan y otro en que están tomando mate y jugando a las cartas en el aula. Desde esta escena se puede pensar a la escuela y a la relación pedagógica, o lo que sucede allí, como un lugar de encuentro entre voluntades siempre imprevisibles (Grinberg, 2008), impredecibles, abiertas y arriesgadas (Langer, 2017). Con esos múltiples sentidos, otro de los grupos recuperó el momento en que se entregaban los resultados en donde las actitudes por parte de los y las estudiantes fueron variadas: una de las estudiantes lee la nota y revolea la hoja; otro, la arruga; un tercero llora. En una tercera escena, los y las estudiantes deciden representar la situación en un aula. Por lo cual, buscan bancos y mesas y los ubican frente a un pizarrón imaginario. También buscan tizas y mochilas. La situación presenta una clase, durante la cual la docente del grupo realiza acciones que dan cuenta de que ella puede hacer cosas que los y las estudiantes tienen negadas tales como usar el celular, subir los pies a la mesa, recostarse en la silla. Además, quien asume el rol de docente, utiliza un tono elevado. En la misma situación, entre los y las estudiantes se arrojan tizas, pero la docente no los ve. Al representar la escena, se observan a muchos docentes gestualizar y decir que no hacen eso, explícitamente algunos gritan mentira, a la vez que se ríen ante las ocurrencias del grupo (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de junio de 2019).

Mientras el primer grupo de escenas referían a situaciones que relacionadas a formas de estar y vincularse en la escuela pero que no son exclusivas de ella o que hacen referencia al afuera, el segundo grupo son enmarcadas exclusivamente dentro de espacios escolares. En las primeras, los adultos están prácticamente ausentes, las escenas transcurren entre adolescentes y dan cuenta de aquello que pese a no surgir en los primeros intercambios cuando se indagó sobre “lo que ocurre en la escuela”, se hace presente al momento de poner el cuerpo y accionar (Castro, Troiano y Urraco Crespo, 2014, p.161). El segundo grupo de escenas, en cambio, sí evidencian situaciones fácilmente identificables con lo escolar, subrayado por la necesidad explícita de contar con objetos únicamente asociados a la escuela para poder representar lo que en ella sucede, el banco, los útiles, las tizas. A partir de este acercamiento, se presentan escenas que, mediante la sátira y el humor, permite exponer ante los actores institucionales situaciones y lógicas propias de la institución. Las dramatizaciones permiten nutrirse de aquello que

sucede en la realidad pero no se limitan a ello y, muchas veces, ese límite es el que permite problematizar e invita a reflexionar sobre ella, incluso de manera involuntaria.

Más allá de las diferencias, con estas escenas los y las estudiantes recuperan el sentido del encuentro diario con sus pares y significando los contenidos mediante formas propias donde emprenden el aprendizaje y la interpretación de los discursos con docentes en el aula. Hoy, en tiempos de pandemia, los y las estudiantes valoran ese no encuentro presencial como una pérdida y justamente es a través de esas interacciones entre estudiantes y docentes que, muchas veces, se producen los sentidos y significados sobre los contenidos y sobre las propias vidas. Es decir, permiten comprender, muchas veces, aquello que los y las docentes están enseñando y produciendo con los saberes, la existencia de regulaciones que, desde la perspectiva de los y las estudiantes, dan cuenta de maneras de estar en la escuela diferenciadas, donde se habilitan o no determinadas conductas de acuerdo a quien las desarrolla y donde muchas de las prohibiciones se encuentran desfasadas en relación a lo que ocurre o no, como el uso de teléfonos celulares en clase, y el diferente registro frente a las mismas situaciones que realizan los distintos actores involucrados. En el mismo sentido, es necesario hacer mención al modo en que la regulación de las conductas se interioriza en todos y todas, dado que aún frente a una situación ficcional, los adultos, sintiéndose cuestionados y expuestos, sienten la necesidad de explicitar que *eso* no es lo que ocurre y de distanciarlo incluso de lo posible al mencionarlo como ocurrencias de chicos.

Para provocar el diálogo, la discusión y reflexión con el fin de profundizar las aproximaciones a los sentidos que construyen los y las jóvenes en torno al barrio, la educación, el futuro, el trabajo, sus sueños y deseos, se trabajó en un momento posterior con el grupo de estudiantes de quinto año en el espacio del aula. La misma estaba decorada con guirnaldas y distintas figuras en papel en las paredes, tales como corazones así como ropa interior de hombres y de mujeres y afiches como parte de sus trabajos en torno a la discriminación y el respeto a la diversidad sexual. Se reflejaba un clima festivo propio del mes de setiembre cercano al día del estudiante. Allí, se les propuso pensar sobre sus ideas en relación al barrio, respecto de la vida y las relaciones que se propician:

“Acá tenemos todo”, “Acá la gente se conoce y se cuida”, “Se dice mucho del barrio pero esta bueno vivir acá”, “El barrio es identidad”, “Están por ahí los pibes chorros que se juntan en el playón, pero no te hacen nada”, “Mi zona es tranquila”, “Tenemos todo cerca”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Teniendo en cuenta que un número significativo de estudiantes que asisten a la escuela viven en el barrio, a través de estas expresiones se recupera el valor positivo que asignan a su lugar de vida, frente a ciertas miradas negativas. En un contexto donde las comunidades son llamadas a autogestionarse y ser protagonistas, el barrio da cuenta de un colectivo de pertenencia, que permite construir identidad, instala modos de vincularse o de juntarse en ciertos lugares tales como el playón que se refiere en el registro, da cuenta de la existencia de redes de solidaridad en la que la gente se cuida. Estos modos de vincularse y de estar también se hacen presentes al pensar y hacer escuela. Respecto de ella, los y las estudiantes recuperaron el sentimiento de contención que perciben desde la institución destacando también la importancia de ser reconocidos en su particularidad:

“Somos una escuela chica, pero estamos contenidos”, “Acá no somos un número más, te conocen hasta los porteros y te retan para que saques las materias”, “Es el lugar en donde se aprenden valores”, “Lo principal donde se construye la persona” “Te preparan de a poco” “Es aprendizaje” (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Hoy más que nunca, en tiempos de Covid 19, entendemos el valor de estas expresiones de los y las estudiantes. En el registro se expresan las acciones vinculadas a sostenerlos/las en la escuela, reconocidas y nombradas por ellos y ellas, identificadas como altamente positivas. Así mismo, se hacen presentes aquellas vinculadas a la formación, desde una mirada amplia, que incluye desde aspectos vinculados a la formación ciudadana tales como aprender valores y formarse como persona hasta los que se relacionan con la posibilidad de formarse para el trabajo y/o seguir estudios, al mencionar la necesidad de prepararse y

aprender. En contextos de profundización de la precarización y ante un panorama en el que acceder a un buen trabajo es la excepción, la escuela se asocia a esa posibilidad, tal como expresan los y las estudiantes:

“Un buen trabajo es un trabajo en blanco, bien pagado, algo que te guste y no sea por obligación” “La escuela me forma para trabajar, es un deber y esfuerzo” “Lo principal para vivir” “Una necesidad para mi bienestar”. (Registro de campo en escuela periférica de Caleta Olivia, 26 de setiembre de 2019).

Desde la visión de los y las estudiantes, un buen trabajo se asocia con el esfuerzo y con el deber, pero es también aquel que permite vivir, asociando no sólo al pago, sino también al disfrute, y se reconoce como indispensable para el bienestar de las personas. Ellos y ellas saben que si no están en la escuela, si no terminan la escuela, no podrán estar en ningún otro lugar, no podrán hacer nada, o, bien van a hacer nada en sus barrios (Langer, 2017). Son ellos y ellas que consideran y hablan con normalidad respecto de los problemas y las tensiones que se generan en éstas sociedades entre el abandono y la continuidad del colegio y los procesos laborales. Se saben o reconocen como esos supernumerarios (Castel, 1996) y aun así no se rinden y apuestan a la escuela secundaria y su formación.

Como parte de esos intercambios, se realizaron afiches para resumir los sentidos producidos por los y las estudiantes. Ello a través de revistas con imágenes y, en muchos casos, con palabras o letras recortadas. No encontraron en el material a disposición figuras que les convenciera. Así, generan imágenes a la manera de collage que completan con trazos dibujados y palabras propias tales como otro lenguaje, maestros, inspiración, compromiso, amor, amistad, vida, tal como expresa la Imagen N° 1.

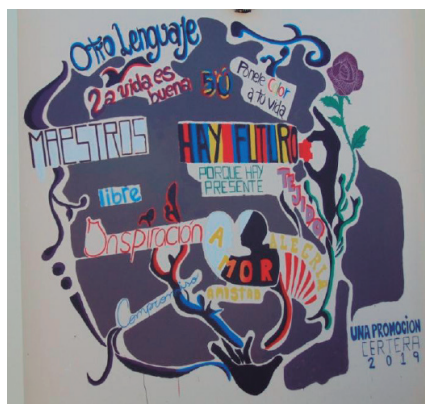
Imagen N° 1



Fuente: Elaboración propia

En los cuatro afiches producidos por estudiantes, hay posibilidades de pensar quiénes son, qué quieren, qué desean, qué les gusta. Es decir, de rastrear esos sentidos y deseos de cada individuo por conducir su existencia para la maximización de su calidad de vida (Rose, 1996), que afirman el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente sujetos (Foucault, 1988). Así, diseñan un único dibujo/collage que condensa las reflexiones en el que proponen como sentido aglutinante la idea de tejido y a partir de ella van apareciendo las otras centrales tales como vida, futuro, amor, maestros, inspiración, presente. Estas son algunas de las palabras que aparecen en la producción del mural en el patio de la escuela, tal como se expresa en la Imagen N° 2, para dejar huella en la escuela ahora que nos vamos:

Imagen N° 2



Fuente: Elaboración propia

En el mural se observan algunas de las siguientes palabras: otro lenguaje, la vida es buena, ponele color a tu vida, hay futuro porque hay presente, inspiración, alegría, amor, libre, amistad, compromiso, tejido, maestros. También hay imágenes tales como una flor, dos manos, un árbol, una pieza de puzzle, dos personas frente a frente. A través de estas imágenes y palabras, los y las estudiantes expresan sus sentidos sobre sus vidas, su escuela, su educación, su barrio, sus perspectivas futuras, cómo son, cómo viven su cotidiano. No es menor que ellos asignen todas estas valoraciones en un contexto donde a los y las jóvenes se les dice que no tienen futuro, que no se comprometen, no son solidarios. Ellos y ellas ubican palabras y en sus acciones expresan su oposición. Demuestran que otras formas son posibles ante las crisis, las incertidumbres, la precariedad. La solidaridad, la unión, el compromiso, la libertad, el afecto, el amor y la amistad son algunos de esos sentidos centrales.

Son jóvenes que desean, que les gustaría crecer, tener un amor, vivir e inclinarse a los placeres de la vida, conocer. Son deseos que apuestan, fundamentalmente, a la vida y lo expresan en sus producciones, no sólo con palabras y frases fuertes, significativas y sugestivas sino, también, con imágenes diversas. Claro, poseen deseos contradictorios y, como dice Bataillon (2008: 7), sus acciones sólo pueden ser comprensibles al inscribirlas en el marco de esas contradicciones. Estos “me gustaría”, “deseos”, “quiero”, “me interesa” que mencionan cotidianamente

impulsan sus acciones que no siempre son lineales. Son comportamientos, intereses y deseos de los y las estudiantes que expresan toda aquella alegría, las potencias y la productividad de apostar a la vida, a sus futuros, a ser alguien.

De hecho, son estudiantes que sugieren hacer el mural un sábado por la mañana. Dicen que es un día fuera del horario escolar. Están terminando el año escolar y no quieren perder más enseñanza, quieren tener clases. Además, porque varios de ellos y ellas concurren a la escuela a la mañana y trabajan por la tarde. Son quienes eligen y se apropian de la “mejor pared”. Quieren dejar una huella en el mejor lugar. Así despliegan el afiche que se había diseñado y no se muestran satisfechos. Proponen y hacen planteos entre ellos y ellas que van generando consenso y a partir de allí van agregando elementos a la composición inicial. Una mano izquierda abierta que soporta el diseño, otra mano que sostiene una pieza de un rompecabezas que tendrá dibujado el número de la escuela. Agregan también una rosa con espinas. Allí los sentidos que otorgan a esta práctica artística, se vuelve central para comprenderla:

“Somos una parte de un todo, somos una pieza más, pero estamos todos, somos una construcción” (Registro de campo, 5 de octubre 2019).

Los y las estudiantes acuerdan entre sí, lo reafirman antes de avanzar, y comienzan a trabajar con los primeros trazos aglutinándose contra la pared en distintos niveles, dos se suben a las mesas para trabajar la parte alta del mural, tres en la parte media y dos sentados en el piso, así comienzan con las pinceladas. Durante la producción artística, una estudiante comenta que habían salido la noche anterior, que regresaron a las siete de la mañana y pusieron el despertador a las 9 para concurrir. Nada ni nadie los detiene ante esas fuerzas que demuestran los y las jóvenes. Esas voluntades pueden hacer hasta lo insospechado, tal como se muestra asombrada una de las estudiantes por lo unidos que están al terminar su último año:

“Al inicio del año éramos dos grupos distintos, pero nos unimos más cuando comenzamos a reclamar para que nos cambien de aula. Estábamos en el aula de arriba, no había calefacción y teníamos mucho frío. Veníamos con frazadas, pero un día dijimos “¡Basta!”, hicimos notas a la rectora, llamamos a la radio y dijimos no podemos estar así, hasta que no nos cambien de aula no venimos más!”. Y así hicimos, nos mantuvimos unidos y nadie hizo nada solo. Cuando se inauguró la nueva ala nos pusieron allí. Y volvimos y estamos más unidos. Estamos muy unidos”. (Registro de campo, 5 de octubre 2019).

Desear, tener ganas, unirse y reclamar así como querer cambiar de aula por no tener calefacción en el sur da cuenta del ejercicio activo de la ciudadanía para lograr mejorar las condiciones en que se estudia. Tener clase con frío es, quizás, la vulneración de uno de los derechos básicos de los y las adolescentes y jóvenes hoy aquí en el sur del país. Hasta decir basta, todos y todas unidos. Los y las estudiantes no se callan más, defienden sus derechos y en el presente pareciera que ya no estamos ante la pasividad ni el silencio que tradicionalmente se adscribía a los sectores populares tal como trabajaron algunos autores hace ya algunas décadas (Willis, 1978). Por el contrario, las defensas y las formas de contestación que los y las jóvenes realizan al pedir por los derechos que les corresponden, ya no se disimulan (Langer, 2016). Se animan a defenderse y a cuestionar, negación y oposición de estudiantes que ya no es contra el mundo escolar tal como lo describió Willis (1978). Son demandas por tener más y mejor escolaridad (Grinberg y Langer, 2013).

Reflexiones finales

Pretendimos acercarnos y comprender los sentidos de las y los jóvenes abordando sus prácticas y discursos bajo dimensiones situacionales y contextuales relacionales (Reguillo, 2012), porque es en el ámbito de la historia que se definen esas identidades sociales (Lopes Louro, 1999). Se trató aquí de discutir los modelos deterministas que definen que a mayor pobreza mayor empobrecimiento educativo (Redondo, 2004) a través de las potencias, las afirmaciones, las producciones y las posibilidades que los actores escolares

demuestran cotidianamente. Los y las estudiantes que viven en condiciones de precariedad saben de esas determinaciones históricas en las que se hacen y es desde allí que procuran e intentan saber lo que hay que hacer (Sossa Rojas, 2010: 42). A partir de allí, algunos de los principales resultados que se trabajaron a partir del presente estudio tuvieron que ver con tres ejes centrales.

En primer lugar, los sentidos expresados por las y los estudiantes indican la posibilidad de pensar a la escuela desde el encuentro en la relación pedagógica y desde múltiples concepciones en función de las variadas reacciones de los y las docentes así como de las y los estudiantes. Más allá de las diferencias que se describieron entre los dos grupos de escenas representadas por las y los estudiantes, en relación a lo extra escolar y lo estrictamente escolar, fueron momentos y espacios que recuperaron el sentido del encuentro diario entre compañeros/as así como con los docentes en el aula. Algo que, a la luz de la suspensión de la actividad escolar presencial debido al distanciamiento social obligatorio de 2020, cobra aún mayor relevancia para pensar el acto pedagógico en el siglo XXI.

En segundo lugar, las ideas que tienen los y las estudiantes sobre su barrio en relación a la pertenencia y al espacio de construcción de identidad, así como de unión y de determinados modos de vincularse nos permitieron vislumbrar algunas dimensiones centrales de cómo se hace escuela en este emplazamiento territorial, fundamentalmente a través de las redes de solidaridad que allí se construyen, las tramas de tejido que se configuran en y desde lo barrial y escolar, tal como ellas y ellos lo pensaron y denominaron para el mural, el sentimiento de contención que la institución les genera a través del reconocimiento de las particularidades y, por supuesto, también la importancia y necesidad que otorgan a la formación para ser ciudadano así como para enfrentar los avatares que les esperan en el sector productivo desigual.

En tercer lugar, se asoció los sentidos que expresan con los deseos de los y las estudiantes para mejorar sus vidas y afirmar sus derechos a través de múltiples imágenes y palabras que enuncian sus potencias de vida tales como la inspiración, compromiso, amor, amistad, vida, futuro y tantas otras. Muchas de estas palabras e imágenes de nos permitieron y permiten caracterizar las tramas de las vidas cotidianas en los barrios y de las escuelas en contextos de precariedad desde

los aspectos afirmativos y productivos. Así, los sentidos que los y las jóvenes producen en relación al ejercicio de sus derechos los afirma y fortalece de manera colectiva, los une. Al momento de reclamar por poder asistir a clases en aulas calefaccionadas no dudan en que la acción y el reclamo sea colectivo. Algo que, sin duda, se correlaciona a aquello que sucede en sus barrios con los derechos vulnerados diariamente a los servicios básicos para la vida.

En definitiva, esos sentidos toman forma en sus palabras, en las imágenes que eligen y en sus acciones para dejar huella de su paso por la escuela. En momentos de crisis, incertidumbre, desigualdad, precariedad, cambio y hasta de pandemia es un desafío trazar esos horizontes posibles tan claramente como lo hacen a diario los y las jóvenes con los que nos encontramos y trabajamos en la escuela. Esos sentidos ponen de relieve oportunidades y posibilidades de proponer y hacer tramas en la que estemos todos, modelos que tiendan a la inclusión, a la justicia y a la democratización de los derechos aún con todas las contradicciones que viven a diario.

Bibliografía

APPADURAI, A. (2007). El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia. Ensayo Tus Quets editores: Barcelona.

BARTHES, R. (1981). Mitologías. México: Siglo XXI.

BATAILLON, G. (2008). “Trabajo del antropólogo y trabajo de los testigos, la Mosquitia 1982-2007”. En Estudios sociológicos, Vol XXVI, N° 3. México, Colegio de México. Pp. 509-555.

BOCCHIO, M. C., GRINBERG, S. Y VILLAGRAN, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz, Argentina. En Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(29).

CASTEL, R. (2006). Las metamorfosis de la cuestión social. Paidós. Bs. As.

CESTARE, M. Y AZCURRA, W. (2019) “Cartografía social de un barrio en la periferia de la ciudad de Caleta Olivia”. En XV encuentro de difusión de proyectos de investigación. VI Encuentro Nacional. Periferias y disputas identitarias “la lucha por la palabra”, Comodoro Rivadavia: UNSJB.

CESTARE, M.; LANGER, E Y VILLAGRAN, C. (2015). “Estrategias y acciones en una escuela a la que concurren adolescentes y jóvenes de sectores populares en Caleta Olivia/Santa Cruz”. En Escuela secundaria: nuevos sentidos. Ed. 294. Buenos Aires: Novedades Educativas. Pp. 10-15.

CASTRO, C. TROIANO, M.B. Y URRACO CRESPO, J. M. (2014). “La cuestión ética y el problema de la formación en valores”. En Chapato, M. E. y Dimatteo, M. C. Educación artística. Horizontes, escenarios y prácticas emergentes. Bs. As: Ed Biblos.

DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.

FOUCAULT, M. (1988). "El sujeto y el poder". En H.L. Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. UNAM: México. Pp. 227-242.

FOUCAULT, M. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad". En *Hermeneutica del Sujeto*. Madrid: Ediciones La Piqueta. Pp. 257-280.

FOUCAULT, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Bs. As. : Fondo de Cultura Económica.

FOUCAULT, M. (2007a). *La arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

FOUCAULT, M. (2008). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Bs. As.: Siglo veintiuno editores.

GENTILI, P. (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos)". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N°49, Pp. 19-57.

GÓNZALES DÍAZ ARAUJO, G; TROZZO DE SERVERA, E.; MONTERO, M.; SAMPEDRO, L.; SALAS, B. (2013). *El teatro en la escuela*. Bs. As.: Ed. Aique.

GRINBERG, S. (2008). "Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento". Bs. As.: Ed. Miño y Dávila.

GRINBERG, S. y LANGER, E. (2013). "Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento". En *Revista IICE*, (34), pp. 29-46.

GRINBERG, S. Y PORTA, (2018). “Manifestaciones polifónicas de la pedagogía: epílogo(s) que interrumpen sentido(s)”. En Revista Praxis educativa, Vol. 22, No 2. pp. 160-177.

GUZMÁN, M. Y LANGER, E. (2019). “Los sentidos sobre el trabajo: continuidades y quiebres entre estudiantes y docentes de escuelas secundarias de Caleta Olivia/Santa Cruz”. En 1o Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro, San Martín: UNSAM.

HARVEY, D. (2006). La condición de la postmodernidad. Madrid: Amorrortu Editores.

IGLESIAS TURRIÓN, P. (2011). Desobedientes. De Chiapas a Madrid. Madrid: Editorial Popular.

LANGER, E. (2016). “Luchas por la escolarización de jóvenes en condición de pobreza de Argentina”. Univeristas, XIV(1), pp. 119-142.

LANGER, E. (2017). Escuela, pobreza y resistencia. Defensas y luchas cotidianas de estudiantes. Rada Tilly: Del Gato Gris.

LANGER, E. (2018). “Los miedos en tiempos de crisis según docentes y estudiantes de Argentina”. En Revista Universitas, 28, pp. 19-38.

LEFEBVRE, H. (1978). El derecho a la ciudad. Barcelona: Ediciones Península.

LOPES LOURO, G. (1999). O corpo da educacao. Pedagogías da sexualidade. Belo Horizonte: Ed. Autentica.

MILLER, P. Y ROSE, N. (1990). “Governing Economic Life”. En: Economy and Society. Routledge. London. Pp. 1-31.

PÁL PELBART, P. (2010). “Una crisis de sentido es la condición necesaria para que algo nuevo aparezca”. Disponible en <http://blogs.publico.es/fueradelugar/category/peter-pal-pelbart>. Consultado el 20 de Mayo de de 2020.

PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001). La escuela como máquina de educar. Bs. As.: Ed. Paidós. PUIGGROS, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As.: Ed. Galerna.

REDONDO, P. (2004). Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación. Buenos Aires: Paidós.

REGUILLO, R. (2012). Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Bs. As.: Siglo veintiuno editores.

ROSE, N. (1996). “¿The death of the social? Re-figuring the territory of government”. En *Economy and Society* 25. Routledge: London. Pp. 327-356.

ROSE, N. (2007). Powers of Freedom. Reframing political thought. Cambridge University Press: United Kingdom.

SCABUZZO, T. y FABRIZI, J. (2014). “El encuentro con la desigualdad: Teorías acerca de las causas.” Recuperado de <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3815/1/Fabrizi%2C%20Scabuzzo.pdf>

SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama

SOSSA ROJAS, A. (2010). “Michael Foucault y el cuidado de sí”. En CONHISREMI, Revista Universitaria Arbitrada de Investigación y Diálogo Académico, Vol. 6, No. 2, pp. 34- 45.

TANGUY, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

VALLARINO, D. Y MURI, S. (2013). Tejiendo humanidades: un puente entre el arte y lo social. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

WACQUANT, L. (2007). Los condenados de la ciudad. Gueto, periferia y Estado. Bs. As.: Siglo XXI.

WILLIS, P. (1978). Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal Ediciones.

Huayra Martincic: Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Profesora de Teatro, Escuela Metropolitana de Arte Dramático. Integrante Proyecto de Investigación ICIC Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia. huayramartincic@gmail.com

Mariela Cestare: Magister en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional de Quilmes. Asistente de docencia ordinaria de Pedagogía en Universidad Nacional de la Patagonia Austral. marielacestare@gmail.com

Eduardo Langer: Doctor en educación, Universidad de Buenos Aires. Conicet/ Universidad Nacional de San Martín/Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Investigador del Conicet, Profesor regular de Sociología de la Educación en la Universidad Nacional de San Martín y Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Director de las Carreras de Educación en Universidad Nacional de San Martín. langereduardo@gmail.com

Comentarios de Libros



Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras

Estela Klett, Editores Asociados, Bs. As., 2021.

María Itatí Carvajal

En su nuevo libro “Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras” la magister Estela Klett nos invita, a través de ocho artículos divididos en tres secciones, a echar una mirada crítica sobre nuevas problemáticas y enfoques sobre las lenguas extranjeras, en el contexto nacional e institucional, con el objetivo de contribuir en la búsqueda de respuestas a interrogantes siempre presentes en la práctica docente. Con sólido anclaje conceptual, la docente comparte, además, experiencias concretas de transposición didáctica en los nuevos escenarios en los que se produce la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

La obra presenta un prefacio que anuncia someramente la sección y la organización interna de los artículos y que clarifica los conceptos que serán abordados, por lo que la lectura puede ser encarada tanto por especialistas como por docentes aún en formación. Del mismo modo, cada sección, y a su vez cada artículo, están acompañados de una cuidada conclusión de tipo recapitulativa que permite al lector volver sobre los principales elementos abordados.

La primera sección, “*En el aula*”, comienza con el artículo “*Sobre algunas dicotomías presentes en el aprendizaje de lenguas extranjeras*” Como su título lo indica, la autora analiza críticamente las diferentes dicotomías del ámbito de las lenguas extranjeras, tales como adquisición- aprendizaje (no orientado/orientado), aprendizaje formal/informal (institucionalizado o no), explícito/implícito (consciente o inconsciente), intencional/incidental (según la intencionalidad del sujeto). Adhiriendo a Edgar Morin, la especialista propone abandonar el análisis de las dicotomías desde una perspectiva binaria y abordarlas bajo el paradigma de la complejidad, es decir, desde su distinción – conjunción, su complementariedad y sus límites difusos.

En el artículo “La clase invertida y las lenguas extranjeras: análisis crítico”, Klett,

desmenuza con agudeza las características de esta modalidad que ha seducido a muchos docentes durante la pandemia, gracias a las plataformas digitales que permiten, justamente, la inversión de tiempo y espacio. Haciendo un recorrido histórico y subrayando sus aspectos constitutivos esenciales Klett nos invita a revisar sus alcances y limitaciones. En cuanto a la implicación didáctica en las clases de lengua extranjera, cuyo objeto, la lengua, es a la vez medio y objeto de aprendizaje, la autora analiza su implementación en dos escenarios diferentes: por un lado, los estudiantes iniciales y por el otro, los avanzados; reflexiona sobre la adecuación de la propuesta a cada uno de ellos y concluye haciendo un balance de su implementación en las clases de LE.

El tercer artículo de la primera sección comporta un estudio de caso. En efecto “*Retratos de lenguas y representaciones en niños plurilingües*” ofrece un análisis muy interesante sobre las representaciones sociales observadas en cuatro primos en edad escolar radicados en Brasil y en Argentina sobre las lenguas. A partir de los dibujos de los niños y de entrevistas a los niños y sus padres, la especialista traza las biografías lingüísticas de los actores infantiles, sus experiencias relativas a las lenguas, los vínculos entre estas y sus valoraciones, mostrando un camino posible en el estudio de las representaciones lingüísticas.

El último artículo de esta primera sección “*Estudios contrastivos: nuevas miradas y desafíos*” propone revisar los estudios contrastivos a la luz de las nuevas investigaciones. Para Klett, “las coincidencias y divergencias entre las lenguas pueden convertirse en recursos valiosos para la formación de aprendientes y docentes”. La autora realiza un recorrido por la lingüística contrastiva desde su origen y principios, presentando, luego, una somera crítica del Análisis Contrastivo tradicional y sus alcances para detenerse en los aportes de Kellerman, Dabène y Moore. Finalmente, Klett pone al alcance de los docentes ejemplos concretos para trabajar la contrastividad en grupos intermedios y/o avanzados, en sus diferentes dimensiones: gramatical, lexical, proxémica o cronémica. Como lo afirma la autora, “las posibilidades de trabajo contrastivo son inmensas y enriquecedoras”.

La segunda sección ofrece un recorrido por la “*Lectocomprensión en lengua extranjera*”, campo en el que Klett se ha desempeñado durante décadas en la Universidad de Buenos Aires. La autora presenta dos artículos: “*Lectocomprensión*

en lengua extranjera: amalgamar lo incidental y lo intencional” y *“Lectura en lengua extranjera e internacionalización de los estudios universitarios”* que constituyen una notable contribución desde su experiencia docente en el ámbito universitario. En el primero, la autora presenta el marco teórico que nutre el trabajo de lectocomprensión en lengua extranjera de textos académicos escritos, para adentrarse, luego, en los aspectos del conocimiento incidental y del intencional en el marco de la lectocomprensión, abogando por un equilibrio entre ambos y subrayando la necesidad, en ambos casos, de la reiteración de las experiencias de aprendizaje y la reflexión.

En *“Lectura en lengua extranjera e internacionalización de los estudios universitarios”* Klett describe la propuesta de enseñanza actual de la lectocomprensión en lengua extranjera en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y propone renovarla y adaptarla a las necesidades que surgen de la internacionalización de los estudios universitarios. En ese sentido, teniendo en cuenta el tiempo acotado disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el ámbito universitario, no apto para el desarrollo de las cuatro competencias, y a partir de la experiencia piloto implementada por Pasquale y Quadrona en la Universidad Nacional de Luján, la autora propone incursionar en la comprensión oral – audiovisual por medio de la multimodalidad. En la misma línea Klett da cuenta de dos experiencias de trabajo multimodal bajo ciertos principios de literacidad de Lebrun, llevadas a cabo en los cursos de nivel superior de francés de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Para la especialista, esto puede ser un camino posible en el contexto de la internacionalización de los estudios universitarios.

En la última sección, *“Orientaciones en políticas lingüísticas”* encontramos dos artículos: *“La denominación de lenguas adicionales ¿suma o resta?”* y *“El plurilingüismo y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras”*

En el primer caso, Klett analiza la denominación que adoptó el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires en 2014 para referirse a la enseñanza de las lenguas extranjeras y se posiciona, con fuertes argumentos, contra lo que considera una denominación inadecuada. Entre sus fundamentos sobresale el hecho que las lenguas merecen ser denominadas por el nombre que transmite su

potencial histórico y sociocultural y que esta nueva denominación vaciaría de contenido significativo a las lenguas que se enseñan.

En el último artículo “*El plurilingüismo y su incidencia en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*” se revisa el concepto de plurilingüismo y se proponen algunas líneas de acción para su transposición didáctica en espacios de formación. Klett clarifica el concepto destacando que la nueva perspectiva del plurilingüismo descarta el modelo de *locutor nativo ideal* poniendo en relieve los aprendizajes parciales, perfectibles en el tiempo. Este nuevo enfoque abona a la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural. La transposición didáctica de la noción de plurilingüismo implica, para la autora, reconocer que la concepción vigente en profesados de idiomas universitarios y terciarios es monolingüe y etnocéntrica y hace hincapié en la posibilidad de desarrollar alguna competencia y no todas, abandonando la idea de completitud, y promoviendo la intercomprensión de lenguas y la competencia estratégica. Para finalizar, Klett propone, nuevamente, algunas acciones concretas y probadas por ella misma para promover el plurilingüismo y la pluriculturalidad en variados contextos de aprendizaje.

En resumen, como hemos podido ver, en este nuevo libro, Klett no solo retoma algunos temas que ya abordara con anterioridad, resignificándolos en los nuevos escenarios, sino que pone sobre el tapete nuevas cuestiones que atraviesan las prácticas docentes actuales. Tanto profesores e investigadores de lenguas extranjeras como estudiantes avanzados encontrarán un halo de luz y un camino de reflexión sobre los avances y novedades de la disciplina en el ámbito institucional argentino y algunos senderos seguros para la transposición didáctica por los cuales, Klett, como ya nos tiene acostumbrados, sigue dejando sus huellas y balizando el recorrido.

María Itatí Carvajal: Profesora de francés. Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Diplomada en Lectura, escritura y educación (Flacso). Universidad Nacional de Luján. Ayudante de primera, División Lenguas Extranjeras, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. itati.carvajal@smt.edu.ar

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación

“El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante: María Del Pilar Barañaño, Estella Baibuen.

“Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do. Ciclo de Educación Primaria”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Co-directora: Virginia Edith James

Integrante: Liliana De Luca.

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana, Diana Vila.

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”

Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2016-2019) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas de género y de participación política y construcción de la ciudadanía. Segunda etapa”.

Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com), Codirectora: Juana Erramuspe (erramuspejuana@gmail.com)

Integrantes: Luciana Manni, Gabriela Orlando y Mónica castro

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Natalia Flores / Co-director: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondo, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”

Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo.

“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Andrea Silvia Vázquez (savazquez@fibertel.com.ar) / Co-director: Mariano Indart

Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico

“Las actividades de enseñanza proyectadas en la formación universitaria que habilitan procesos de transferencia de aprendizaje”

Director: Ángel Elgier - Tesista: Héctor Edgardo Kasem

“Características de los patrones bioelectricos en el gesto del estilo mariposa”

Director: Nelio Bazán

Co-Directores: Ana Asaduroglu, Franco Mir y Carlos Federico Buonanotte.

Tesista: Juan Carlos Rodriguez

“Retroalimentación escrita como práctica de enseñanza en la elaboración de capítulos teóricos de tesis de posgrado en Ciencias Sociales y Humanas”

Directora: Guadalupe Álvarez

Co-Directora: Rosana Pasquale - Tesista: Ayelen Cavallini

“Políticas del management en la disputa hegemónica: alcances globales y locales”

Directora: Claudia Figari – Resumen en pagina web del Dpto.

“La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires”

Investigadora CONICET: Verónica Hendel

Directora: Gabriela Novaro

Co-Directora: Beatriz Gualdieri

“Escuela media, migración y territorio”

Investigadora CONICET: Veronica Hendel

“Proyecto Residente: Observatorio de relaciones entre historia y política juvenil en América Latina” Proyecto Resid

Director: Dr. Luis Fernando Cerri – Resumen en pagina web del Dpto.

Participantes en la UNLu: Patricio Grande, Natalia Wiurnos, Matías Bidone

“Procesos de producción colaborativa en los estudiantes avanzados del centro regional San Miguel de la UNLu. El Wasapp (Wsp) como una forma de habitar con otros”

Directora: Dra. Rosa Cicala

Co-directora: Lic. Mariela Cogo - Becaria: María Eugenia Sánchez

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense”

Director: Mg. Patricio Grande - Becaria: Soledad Saab

“¿Una lengua, una nación?: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)”

Directora: Dra. Teresa Laura Artieda Co-Directora: Dra. M. Cristina - Becario: Santiago M. Hidalgo Martínez

“Transformaciones en el trabajo docente. Subjetividades en disputa frente a las demandas de la pedagogía del management”

Directora: Dra. Claudia Figari

Co-Directora: Dra. Mariana Hirsch - Becaria: Ivana Muzzolón

“La intervención de los equipos de orientación escolar (EOE) de la Provincia de Buenos Aires en las trayectorias escolares de niñas y niños del nivel primario. Un estudio de casos de escuelas públicas que se encuentran próximas a la UNLu (Sede Central)”

Directora: Dra. Laura Inés Masa - Becario: Matías Bubelo

“Maestros y maestras: partícipes y artífices de la cultura escrita en la ciudad de Buenos Aires en la segunda mitad del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX”

Directora: Paula Spregelburd - Disp. DD-E N° 122/20 –

“¿Una lengua, una nación?: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)“

Becario: Santiago M. Hidalgo Martínez
Directora: Dra. Teresa Laura Artieda
Co-Directora: Dra. M. Cristina Linares

“Historia reciente y construcción de la memoria colectiva en la formación de grado de Profesoras/es de Educación Primaria. El caso del conurbano bonaerense”

Directora: Mónica Insaurralde - Disp. CD-E N° 067/20 -
Co-directora: Natalia Wiurnos

“Los procesos de reflexión sobre las experiencias autobiográficas vividas por lxs estudiantes del Profesorado de Educación Física en la educación secundaria y sus aportes a las prácticas preprofesionales. El caso de la UNLu”

Director: Sergio Monkobodzky - Disp. CD-E N° 055/21 -
Co-directora: Mónica Insaurralde

“Los profesionales de enfermería y los Comités de Bioética Asistencial y de Ética de la Investigación en Argentina. Modos y niveles de participación, dificultades, condiciones sociodomográfica, laborales, económicas y trayectorias formativas”

Directora: María Fernanda Sabio - Disp. CD-E N° 054/21 -

“Pedagogía Universitaria del Siglo XXI, de la racionalidad instrumental y fragmentaria a los sentidos emergentes de la educación en la era post-Covid19”

Director: Mauricio Horn - Disp. CD-E N° 091/21 -

“La Educación de Adultos y el programa “Secundaria con Oficios”: características de la propuesta y su puesta en práctica en la provincia de Buenos Aires”

Directora: María Eugenia Cabrera - Disp. CD-E N° 101/21 -

“Formación Docente e Investigación: La institucionalización de la investigación en el sistema formador, la formación docente inicial en investigación educativa y la investigación como formación continua a partir de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional”

Directora: Ana María González - Disp. CD-E N° 149/21

“Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)”

Directora: Claudia Figari

Tesista: Dana Hirsch

“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marina Olivera

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)

Integrante del Equipo: Noelia Bargas.

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vázquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)

Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala, Carlos Cabrera.

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Paula Medela.

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”.

Directora: Ines Areco (inesareco@gmail.com)

Integrantes: Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson.

“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrante del Equipo: Juana Maldonado, Silvina Casablanca.

“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”

Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi

“La enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires.”

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com), Co-directora: Lila Ferro (lilaanaferro@gmail.com)

Integrante: Natalia Kindernecht.

“El diseño curricular del PUEF-UNLu: Articulación entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar en la formación docente de Educación Física”.

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com)

Integrantes: Agustín Fried, Natalia Fiori, Carla Maglione, Mayra Bilo, Daniela Mansi.

“Perspectivas minoritarias: resonancias filosóficas contemporáneas de los discursos feministas latinoamericanos de principios del siglo XX sobre educación, cuerpo y derechos”.

Directora: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Lucia Meo Galazzi, Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya, Federico Pozzi, Alicia Palermo.

“La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Marcela Pronko (pronkom@gmail.com)

Investigadora Tesista: Andrea Blanco

“Las políticas socioeducativas del Estado Nacional frente a la sobrepoblación relativa en Argentina (2001-2017)”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br), co-directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com)

Investigadora Tesista: María Betania Oreja Cerrutti

“Sistematización de experiencias educativas innovadoras vinculadas a las Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas”

Directora: Adriana Mengascini (amengascini@gmail.com), Co-director: Fernando Garelli (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Pablo López - Maximiliano Nardelli

“Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en educación física. Pasos hacia la construcción de una didáctica y práctica pedagógica disruptiva de lo corporal”

Directora: Mariel Ruiz (ruizmariel@gmail.com)

Integrantes: Nancy Ganz, Sandra Piaggy, Fernando Ventre, Diana Batista, María Biggeri, Paula Pisano Casala.

“El plan Fines y sus características socio-pedagógicas.”

Directora: Norma Michi (norma normamichi@gmail.com)

Co-directora: María Eugenia Cabrera

Becaria CONICET: Noelia Bargas

“La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires.”

Directora: Beatriz Gualdieri (bgualdieri@gmail.com)

Investigadora Científica CONICET: Verónica Hendel

PROYECTOS DE DOBLE RADICACIÓN

**“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”
Departamento de Educación – CEIL / CONICET**

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui.

“Historia, conocimiento y sustentabilidad en la transición agroecológica de la Colonia Agrícola Integral de Abastecimiento Urbano 20 de abril Darío Santillán y otras organizaciones de productores.”

Director: César Augusto Di Ciocco - Co-directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

“La terminalidad de la escuela secundaria pública y los programas de mejoras implementados en el marco de las políticas de inclusión en los partidos de Luján, San Miguel y Moreno – Provincia de Buenos Aires, 2001-2016.

Directora: María Eugenia Aguilera - Co-directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico , repertorio lingüístico acciones lingüísticas y representaciones de los actores.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrantes. Fabiana Luchetti, María E. Gallego, Daniela Quadrana, Paula Marandet, Rosana Pinotti, Silvina Ninet y María Itatí Carvajal.

“Prácticas digitales de estudiantes avanzados de los Centros Regionales San Miguel y Campana en el período 2019-2020”

Directora: Rosa Cicala (rosa.cicala@gmail.com)

“La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clase de géneros. Estudios en los profesorado Universitarios de Educación Física de la UNLu y UdelaR”

Directora: Patricia Rexach (patorex2011@gmail.com)

“Experiencias de Extensión Universitaria en la Historia de la Universidad Nacional de Luján”

Directora: Cinthia Wanschelbaum (cinwans@gmail.com)

“Estado, Universidad y Extensión: campos de disputas para un proyectopedagógico crítico. Análisis de la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay”

Directora: Gabriela Vilariño (vilarinogabriela@gmail.com)

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense.”

Director: Patricio Grande (patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Natalia Wiurnos, Matias Bidone.”

“Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa.”

Directora: Verónica Hendel (vero_hendel@yahoo.com)

Integrante: Diana Vila

“Las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros profesionales. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la UNLu.”

Directora: Claudia Agüero (cucaag@yahoo.com.ar)

Integrantes: Mariela Leguizamón, Mariana Noguera.

BECARIOS DEL PROGRAMA DE BECAS DE INVESTIGACIÓN UNLu

“La política educativa entre lo público y lo privado. El caso de “Proyecto Educar 2050” (2015-2019)”

Directora: Susana Vior – Co-directora: Laura Rodríguez

Becaria: Marina Olivera Categoría: Perfeccionamiento

“Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’ ”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab

“Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Sonia Fontana

“Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján

Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi

“Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura”

Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson

“La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo

Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

Proyectos

“Educación para la salud, una experiencia de extensión universitaria en el Espacio Barrial Ombú”

Directora: Claudia Agüero Disp. CD-E N° 042/21

Integrantes: Víctor Vuelta, María José Dominguez, Valeria Della Place, Vanina Martens, Tamara Unrein, Roxana Soto, Pilar Sartori, Pamela Berges, Mariela Rodríguez, Helen Soliz, Verónica Debuchy, Bárbara Belikow, Matías Remolgao.

“Muestra itinerante y virtual sobre Historia de la Educación: “Género y escuela: Aportes para la construcción”

Directora: Paula Spregelburd - Co-director: Juan Gerónimo Balduzzi

Disp. CD-E N° 038/21

Integrantes: Mariano Ricardes, Luciana Manni, Lorena Ibacache, Estefania Nasso, Malena Reynoso, Malena Previtali, Agostina Gabanetta, Ma. Pilar Rey Valeiras, Daniela Kotliar, Silvia Paz.

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Mara Figueroa.

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)

Integrantes: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi, Aldana Telias.

“Vuelta la tierra”

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo, Verónica Rossi, Betina Plaza.

“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.

(patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Diego Rols, Matías Bidone, Agustín Galimberti, Camila Vega, Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza, Tania Nicole, Bernabe Riegel.

“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”

Director: Mariano Algava - Co-director: César Valero

(cesarvalero@outlook.com)

Integrantes: Facundo Joaquín Ferreirós, Liliana Mosquera, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gainza, Florencia González, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Gerardo Ledesma, Stefania Favano.

“Cátedra Abierta Intercultural” Segunda Etapa

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez

(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón.

“Leer y escribir en el nivel primario de Adultos”

Directora: Ines Areco - Co-Directora: Juana R. Takeda (inesareco@gmail.com)

Integrante: Patricia Wilson

“Página web “Problemas éticos y filosóficos de la educación”

Directora: Patricia La Porta - Co-Directora: Lucia Meo Galazzi

(patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Federico Pozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya.

“Acompañamiento y asesoramiento a docentes del ISDF N° 108 Manuel Borrego”

Directora: Cristina Guerra - Co-Directora: Sonia Fontana

(ceg_27@yahoo.com.ar)

Integrante: Analía García

“Educación Popular y protagonismo de jóvenes isleños en procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Director: Mariano Algava - Co-Director: Facundo J. Ferreirós

(marianopolac@gmail.com)

Integrantes: Norma Michi, Fernando Garelli, Andrea Graziano, Anahí Lanson, Ricardo José Gonzalez Gallardo.

“Construyendo nuestra formación estudiantil a través de prácticas integrales”

Directora: Verónica Rossi - Co-directora: Yael Aimé Almada Cabrera

(verorossi2@yahoo.com.ar)

Integrantes: Marilyn Cataldo, León Roca Quintela, Tomas Torres, Franco Ayala, Anthony Romero, Pablo Damiani, Laura Gabucci, Bruno Lus, Nadia Sakellaropulos Simon, Marin Rodríguez Morcelle.

“Recuperación de la memoria histórica. Colonia 20 de abril de la Unión de Trabajadores de la tierra”

Director: Fernando Garelli - Co-director: Pablo Lulic (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Violeta Cappanera, Cecilia Maldonado, Damia'n M. Escola, María Lucia Rampazzi, Norma Michi, Federico Aime, Débora Acuña.

“Producción, circulación y sistematización de saberes en la gestión obrera.”

Director: Marcelo Hernandez (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Raúl Berón, Nadia Rolon.

“Reconstrucción de la memoria popular: proceso de apropiación de la Tierra en Villa del Parque.”

Directora: Sonia Fontana - Co-Directora: Lucia Klug

Integrantes: Patricia Ruiz, Iñaki Delgado Riesgo, Javier Di Matteo, Agustín Reyes, Florencia Roude, Valentina López.

“Formación y trabajo docente - Seminarios en movimientos”

Directora: Silvia Vazquez - Co-director: Mariano Indart

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera, Mariano Reyes, María Florencia Comalini, Nahuel Reyes.

“La educación Sexual integral: un diálogo de saberes y práctica entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales”

Director: Matias Remolgao - Co-directora: María Nieves Barech
(matiasremolgao@hotmail.com)

Integrantes: María Fabiana Carlis, Gabriela Vilariño, María Luisa Sarti, Walter Bazan, Patricia Rexach, Pantaleón Riquelme, Manuel Ojeda, Marina Benitez, Ezequiel Matias, María Barech, Marianela Cibir, María Rocio Aime, Nadia Juiz, Mariana Imoberdoff, Nadia Ledesma, Natalia Medina, Evelyn Feijoo, Patricia Martinez, Matias Bubello, Marcos Mac Lean, Adriana Caballero, Walter Bernasconi, Claudia Vanesa Agüero.

Convocatoria de Extensión Universitaria “UNIVERSIDAD, CULTURA y SOCIEDAD 2018”:

Documental transmedia: “El río nos une”

Directora: Mariela Cogo - Co-directora: Rosa Cicala
(marielacogo@gmail.com)

Integrantes: M. José Denegri, Anahí Minvielle, Leonardo Rivero, Claudia Perroud, Luciana Rocha, Aníbal Sánchez Caro, Claudia Garavano, Claudia Menseguéz, Silvana Stábile, Alejandra Veiras, Yoana Gimenez, Carmen Gomez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, M. Emilia Arévalo, Verónica Frangella, Adriana Pesce, Tatiana Acosta, Paula Molina, Agustín Lasala, Pablo Jarobo, Micaela Maldonado, Lorena Arriola, Cintia Bulacio, Clara Ostinelli, Yanel Rosales.

Acciones

“Acompañamiento pedagógico en el contexto de la continuidad educativa (transición ASPO/post ASPO)”

Director: Mauricio Horn Disp. CD-E N° 026/21
Integrante: Diego Ormella

“La inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad: un desafío para todos y todas”

Directora: Liliana De Lucca - Co-directora: Nadia Carli
Disp. CD-E N° 025/21

“Formación de Alfabetizadores en Contextos de Privación de Libertad”

Directora: Patricia Wilson Disp. CD-E N° 017/21

Integrantes: Azucena Goeminne, Laura Torres, Malen Siffredi, María Florencia Comalini, Eva Patricia Diaz, María Cecilia Palpacelli.

“CINECLUB DIGITAL. Tercer Ciclo: (Des)ocultar imágenes”

Directora: Gabriela Cruder Disp. CD-E N° 040/21

Integrantes: Juana Maldonado, Silvana Suarez, Candela Cabre Roig, Antonia

“Formación comunitaria para el fortalecimiento organizativo y territorial con los pueblos Wichí, Qom y Chorote en el Pilcomayo - SVE, Salta”

Directora: Ziomara Garzón Barón Disp. CD-E N° 024/21

Integrantes: Beatriz Gualdieri, Alex Francisco Madroñero.

“Cátedra Abierta Intercultural - Tercera Etapa”

Directora: Verónica Hendel - Co-directora: Beatriz Gualdieri

Disp. CD-E N° 007/21

Integrantes: Armando Guevara, Verónica Perez, Rubén Coceres, Mara Cuesta, Nadia Chiaravalloti, Marcela Lucas, Efraín Condori Pocoaca, Lila Scotti.

“V Encuentro de trabajo colaborativo con instituciones públicas del sistema educativo provincial. Reflexiones sobre la formación en las prácticas docentes”

Directora: Claudia Agüero Disp. CD-E N° 044/21

Integrantes: Mariana Violi, Juliana Tellechea, Natalia Gisela Grise, Sara Halper, Alejandra Nicolino, Romina Sneider, Analia De Marco, Mercedes Moreno, Sandra Ocker, Adriana Jácome, Alicia Mariño, Emilia Arevalo, Silvia Gallo, María Emilia Berardoni, Patricio Urricelqui, Marcelo Panuccio.

“Comunidad de mediadores de lectura”

Directora: Mariana Violi Disp. CD-E N° 043/21

Integrantes: Lucia Ciochi, Estefanía Nasso, Noel Donnantuoni, María Cristina Troli, González Hernández, María Fátima.

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”

Directora: María Ignacia Dorronzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti

(mignaciak@gmail.com)

Integrantes: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

“Curso-Taller de lectura y debate: conflicto sociales y resistencia en la literatura y el cine del Brasil”

Director: Carlos Pasero (capasero@hotmail.com)

Integrante: Laura Di Marco

“Cine en la UNLu, una invitación a repensarnos.”

Directora: Beatriz Gualdieri – Co-directora: Mara Romina Cuestas
(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Jonatan Bennardis, Santiago Hidalgo Martinez, Carolina Brambilla, Matias Silva, Gisela Alanis, Nadia Chiaravalloti, Diana Bobboni.

“Talleres de Formación: Concepciones sobre el trabajo en experiencias de formación laboral con mujeres en situación de consumo problemático.”

Director: Sebastián Otero (bastianotero@hotmail.com)

Integrante: Ivana Muzzolón.

“Pensar - hacer desde prácticas corporales alternativas (II)”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Míai G. Reisin
(juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrantes: Patricia Rexach, Pantaleón E. Riquelme.

“Educación Física, Escritura Creativa y Educación Popular. Reconstruir, resignificar y proyectar experiencias de formación”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Míai G. Reisin
(juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrante: Patricia Rexach.

“Elaboración de material didáctico contextualizado: videos educativos para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE)”

Directora: Andrea Dayan – Co-director: Aden Peluffo

Integrantes: María Fabiana Luchetti, Alzira Probo Chaves.

“Herramientas didácticas para empezar a construir el tiempo histórico desde el nivel inicial”

Directora: Lila Ferro - Co-Director: Guatavo Keegan (lilaanaferro@gmail.com)

Integrantes: Rita Diaz, Elena Maidana.

“Comunidad y Escuela en la articulación de estrategias colectivas para enfrentar el problema de las inundaciones”

Directora: Juana Erramuspe – Co-director: Flavio Andres Flouch
(erramuspejuana@gmail.com.ar) Integrantes: Guadalupe Ledesma, Maximiliano Nardelli, Ignacio Túnez, Luciana Manni, Ana María González, Stela Maris Ferrando, Andrea Monzón, Verónica Rincón, Martín Castro, Mariángeles Arnaiz.

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

PLANILLA PARA PRE-SELECCIÓN INTERNA DE ARTÍCULOS

ARTÍCULO:

AUTORES:

MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL:

ENVIO:

Encadre del contenido en la temática de la revista:

Coherencia interna entre objetivos, fundamentos teóricos, análisis de datos:

Correcta redacción:

Formato de artículo:

Referencia a la metodología si se trata de un artículo resultado de una investigación:

RECOMENDACIÓN DEL MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL (Marque y explicité los fundamentos)

RECOMIENDA ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

RECOMIENDA NO ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

Posibles evaluadores externos (incorporar contactos de correo electrónico)

PLANILLA PARA EVALUACIÓN EXTERNA DE ARTÍCULOS

Nombre del artículo:

Evaluador:

Pertenencia institucional:

Fecha de envío:

ASPECTOS A EVALUAR

Los aspectos que nos interesa que se tengan en cuenta para evaluar y fundamentar su opinión son los siguientes:

*Interés, actualidad del tema:

*Adecuación de la fundamentación conceptual, pertinencia del marco teórico:

*Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología:

*Originalidad del enfoque del artículo:

*Pertinencia, interés de la bibliografía utilizada:

*Estilo de presentación:

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

Recomienda su publicación sin modificaciones.....

Recomienda su publicación con modificaciones..... Señale qué modificaciones:

Recomienda modificaciones que condicionan su publicación..... Señale qué modificaciones:

(Acepta volver a evaluar el artículo: SI – NO)

Recomienda NO publicar.....

