



Apuntes de formación

Investigaciones en el campo de la educación

Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz
(compiladoras)

Apuntes de formación

Apuntes de formación

Investigaciones en el campo de la educación

Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decanato

Lic. Ricardo Manetti (decano)
Dra. Graciela Morgade
(vicedecana)

Secretaría General

Lic. Jorge Gugliotta

**Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil**

Dra. Ivanna Petz

**Secretaría de Asuntos
Académicos**

Dra. Sofía Thisted

Secretaría de Posgrado

Dra. Claudia D'Amico

Secretaría de Investigación

Dr. Jerónimo Ledesma

**Secretaría de Hacienda y
Administración**

Cdor. Leandro Iglesias

**Secretaría de
Transferencia y Relaciones
Interinstitucionales e
Internacionales**

Lic. Martín González

**Subsecretaría de Políticas de
Género y Diversidad**

Dra. Ana Laura Martín

**Subsecretaría de Políticas
Ambientales**

Dr. Jorge Blanco

Subsecretaría de Bibliotecas

Lic. María Rosa Mostaccio

**Subsecretaría de
Publicaciones**

Ed. Matías Cordo

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

Serie Saberes en Educación

ISBN 978-631-6597-08-3

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2024

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

Imagen de tapa: "Desfile escolar", julio de 1935 (Mendoza). Fuente: A.G.N. Intervenido por Maya Corredor.

Apuntes de formación: investigaciones en el campo de la educación / Mariángela Nápoli... [et al.]; Compilación de Melisa Cuschnir; Dana Sokolowicz. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2024.

290 p.; 20 x 14 cm.

ISBN 978-631-6597-08-3

1. Centros de Investigación. 2. Formación Docente. 3. Ciencias de la Educación. I. Nápoli, Mariángela II. Cuschnir, Melisa, comp. III. Sokolowicz, Dana, comp. CDD 371.104

Índice

Prólogo	11
<i>Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz</i>	
Parte I. Sobre la producción de conocimiento en investigación en educación y en humanidades	17
Reflexiones sobre los procesos de producción y movilización del conocimiento en humanidades a partir de entrevistas a investigadores/as argentinos/as	19
<i>Mariángela Nápoli</i>	
El campo de la formación docente continua en la Argentina. Un análisis desde la producción de conocimiento	45
<i>Mariana Carballo</i>	
Docentes que “salen del aula”: una apuesta a ampliar la mirada sobre los asuntos educativos a través de experiencias singulares	75
<i>María Lucía Fiorino</i>	

Investigar en historia de la educación desde los estudios visuales. Ver lo visual en el trabajo con fuentes y archivos <i>Maya Corredor</i>	93
La aplicación del enfoque por instrumentos para el análisis de políticas educativas <i>Axel Kesler</i>	113
Parte II. Aprendizajes y recorridos de formación	137
Aprender a pensar con otrxs en el plurigrado rural: interacciones entre pares en clases de matemática <i>Dana Sokolowicz</i>	139
Universidad y Educación Sexual Integral. Un recorrido por las trayectorias formativas de lxs estudiantes universitarixs de Sociología <i>Andres Malizia</i>	165
Parte III. Problemáticas de la formación docente en la universidad	179
La Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria de artes. Modalidades de abordaje transversal en los programas <i>Soledad Agostina Malnis Lauro</i>	181
La formación docente en la actualidad. Aportes y reflexiones sobre la formación docente en la Universidad de Buenos Aires <i>Mariana Elena Bardoní</i>	211
Parte IV. Mujeres y experiencias pedagógicas	235
Debates en torno a la educación femenina a principios del siglo XX. Entre el bordado con hilo de oro y la preparación de budín de pan <i>María Belén Trejo</i>	237

Prácticas feministas intergeneracionales. La construcción de vínculos entre mujeres en espacios educativos en Brasil y Argentina <i>Isadora de Freitas Oliveira</i>	261
Sobre lxs autorxs	281

Prólogo

Melisa Cuschnir y Dana Sokolowicz

Nos alegra presentar este libro que consiste en una compilación de capítulos elaborados por un grupo de investigadores en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cada uno de estos textos se originó en las ponencias presentadas durante las *VII Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de investigadores/as en formación en Educación* realizadas los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2022.

Las Jornadas de Investigadores en Formación son una tradición en nuestro Instituto, reflejo del trabajo colectivo entre quienes iniciamos nuestros primeros pasos como investigadores en el campo de la educación. La palabra formación da cuenta de un proceso continuo, que se manifiesta de forma permanente como parte constitutiva de la tarea de investigar y a lo largo de todo el recorrido profesional.

En el centro de la actividad de investigación yacen las preguntas. Preguntarnos es formular interrogantes acerca de

aquello que aún no sabemos. La pregunta de investigación expresa y se sostiene en un posicionamiento subjetivo, político, ético, ideológico. La investigación es producida por la curiosidad propia de quién investiga. Investigamos porque no sabemos, y en ese recorrido aprendemos, permanentemente. Desde nuestros saberes, entonces, formulamos preguntas que nos permiten continuar avanzando, profundizando, desarrollando investigaciones siempre en el marco de equipos y de intercambios con otrxs colegas. En ese sentido, la formación en investigación nunca se acaba. En tanto continúe habiendo investigación y producción de nuevos conocimientos, hay algo que “se forma” permanentemente. Al mismo tiempo, nuestro objeto de estudio, la educación, es un objeto abierto, social, histórico y cultural, que está en continua modificación, es dinámico, relacional.

Las Jornadas comenzaron en 2008 como una iniciativa de lxs investigadorxs en formación del IICE, y desde entonces se celebran cada dos años. La edición de 2022 estuvo marcada por las grandes interrupciones que dejó la pandemia en nuestras vidas personales y académicas. Las ponencias presentadas en las Jornadas, y por ello también los capítulos aquí reunidos, son fruto de un trabajo que se vio transformado por las condiciones del aislamiento y los cuidados obligatorios propios del COVID-19. La pandemia trastocó el tipo de producción científica que se pudo desarrollar durante esos dos años: se cambió de observaciones de prácticas a encuestas vía google form; de entrevistas presenciales a virtuales, se retrasó el ingreso al campo y se privilegió el armado del marco teórico; se modificó directamente el tipo de trabajo de campo a desarrollar, entre otras.

El regreso a la Facultad y la organización de las Jornadas fue la posibilidad de volver a encontrarnos de forma presencial entre quienes habitamos el IICE y quienes suelen asistir y participar desde distintos lugares del país y de Latinoamérica.

Pese al contexto, las Jornadas lograron sostener y sostienen su propósito original: ser un espacio de encuentro e intercambio entre quienes nos formamos como investigadorxs del campo de la educación en el cual socializar nuestros proyectos de investigación, discutir problemas teóricos, metodológicos y epistemológicos, compartir inquietudes acerca del trabajo de investigar y los desafíos que presenta la experiencia y la formación en investigación.

Una particularidad que caracteriza nuestras Jornadas y que las distingue de otros espacios de intercambio académico es la dinámica que hemos construido para las distintas mesas de trabajo. Al estar dirigidas a investigadorxs en formación, consideramos que es importante que las mesas de presentación de las ponencias se constituyan en instancias reales de profundo intercambio. Cada mesa cuenta con la participación de unx investigadorx con más recorrido y especialista en el tema de la mesa, que lee con anterioridad cada uno de los trabajos presentados y efectúa comentarios, señalamientos, preguntas para cada uno de ellxs. A la vez, se construye una dinámica de lecturas cruzadas entre pares. A cada unx de lxs participantes de la mesa, se le asigna un trabajo de otrx de lxs expositores para que lo lea, revise, comente y elabore alguna pregunta o sugerencia para su autorx. Esto permite una mayor profundización en los intercambios y los diálogos entre lxs participantes de la mesa. De este modo, quienes presentan ponencias, cuentan con devoluciones precisas, detalladas y específicas respecto de sus trabajos.

Los capítulos que componen este libro son el fruto de la revisión de dichas ponencias, que incorporan los comentarios recibidos durante el evento. A su vez, muchos de los textos aquí presentados fueron trabajados en otro espacio que marca la impronta del grupo de becarixs del IICE: los grupos de escritura. La escritura y sus particularidades en el ámbito académico son un aprendizaje en sí mismas. Su valor episté-

mico permite y promueve la formulación de conocimientos y nuevas conceptualizaciones.

En esta obra van a encontrar textos que expresan tanto preguntas iniciales como resultados de investigaciones que contienen años de trabajo. Cada autorx se encuentra, al momento de la elaboración del libro, transitando instancias distintas de los largos e imbricados recorridos de los procesos de investigación. Encontramos entonces capítulos que reflejan conclusiones preliminares, algunos presentan las preguntas de investigación y primeras coordenadas de trabajo, y otros también resultados finales próximos a la entrega de las tesis.

El libro que aquí presentamos está dividido en cuatro apartados. La primera parte engloba trabajos sobre la producción de conocimiento en investigación en educación y en humanidades. Los distintos textos nos aportan diferentes enfoques y ángulos desde donde pensar la construcción de conocimiento en nuestros campos de estudio.

Mariangela Nápoli comparte miradas y preguntas sobre la actualidad de la producción de conocimiento en humanidades en el marco de las universidades nacionales bajo la tensión de la relación universidad-sociedad. Mariana Carballo focaliza su análisis en las investigaciones sobre formación docente continua en nuestro país, la circulación de sus producciones en revistas científicas y las agendas de investigación. Lucía Fiorino coloca los relatos de experiencia de las trayectorias docentes como instrumento de indagación y construcción de conocimiento a partir del registro (auto) biográfico. Maya Corredor aporta otra mirada sobre construcción de conocimiento a partir de la visualidad como perspectiva para la investigación en el campo de la historia de la educación. Por último, Axel Kesler pone de relieve el plano metodológico y sus instrumentos para el análisis de políticas educativas para disminuir la desigualdad social.

La segunda parte esta compilación pone el foco en los aprendizajes que se producen en las aulas, en distintos niveles educativos. Dana Sokolowicz analiza los aprendizajes infantiles respecto de las interacciones entre pares en las clases de matemática en plurigrados rurales de nivel primario, buscando aportar conocimiento al problema pedagógico-didáctico que plantean las secciones múltiples. Andrés Malizia indaga las experiencias formativas en relación con la educación sexual integral de estudiantes del Profesorado en Sociología en la Universidad de Buenos Aires, para reflexionar acerca de los vínculos entre universidad, formación docente y ESI.

La tercera parte reúne textos en torno a problemáticas específicas que atraviesa la formación docente en la universidad. Soledad Malnis Lauro analiza los programas de las materias destinadas a la formación docente en una universidad de artes a partir de los sentidos construidos sobre la ESI en el currículum. A su vez, Mariana Bardonni comparte el encuadre desde una mirada curricular y sobre las prácticas docentes en tres profesorados de la Universidad de Buenos Aires.

El último apartado de esta compilación toma como eje a las mujeres y sus experiencias pedagógicas. Desde un análisis histórico, Belén Trejo recupera los relatos de viaje, de Grierson y Guillen hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX para analizar los contenidos de educación femenina entendida como “educación doméstica”. Desde otro punto de vista, Isadora de Freitas Olivera analiza la construcción de redes y sororidad intergeneracional entre mujeres como prácticas feministas a partir de dispositivos pedagógicos en Brasil y Argentina.

Por último, no podemos dejar de mencionar que cerramos la edición de este libro en un contexto muy difícil para quienes trabajamos y concebimos a la educación como pro-

yecto colectivo, político y de derechos humanos. Los ataques recibidos a quienes nos dedicamos a la investigación y a la docencia, en el marco de la amenaza a legislaciones básicas para el funcionamiento de la democracia y la soberanía en nuestro país nos ubican en un estado de alerta. Esta obra culmina como un pequeño gesto de resistencia y construcción al poner en valor la apuesta por espacios colectivos, democráticos, de circulación de conocimiento y producción de conocimiento abiertos y no arancelados, en nuestro espacio público y común: la universidad.

Parte I
Sobre la producción de conocimiento en
investigación en educación y en humanidades

Reflexiones sobre los procesos de producción y movilización del conocimiento en humanidades a partir de entrevistas a investigadores/as argentinos/as

Mariángela Nápoli

CONICET-IIICE-UBA

marar.napoli@gmail.com

Introducción

Durante las últimas dos décadas, la gestión del conocimiento, la organización de la investigación y la reconfiguración del rol de las universidades han sido impactadas por el pensamiento y la praxis latinoamericanos, dotando de nuevos significados al complejo binomio universidad-sociedad. De instituciones de elite excluyentes, las universidades del Sur reforzaron sus funciones en torno a la inclusión social, la igualdad, la interculturalidad y la integración regional (Dirdrikson *et al.*, 2019) como premisas que se infiltran en las tomas de decisiones en torno a la producción de conocimiento y de la investigación. Las humanidades y las ciencias sociales, disciplinas en las que me interesa centrarme, no han estado exentas de estas disputas frente a las propuestas de revisar las políticas científicas y, con ellas, la cultura académica imperante (Naidorf y Perrotta, 2016).

Esta tendencia de reconformación de los espacios académicos propugnó, a nivel local, un crecimiento de sedes y

subsedes de universidades de mayor desarrollo, de redes y asociaciones que se han venido impulsando en los últimos años, o bien de nuevas universidades nacionales que se han creado durante las últimas dos décadas (Didriksson, 2018). Cabe destacar, a nivel regional, que la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES-2018) expresó la convicción de avanzar en la transformación de la universidad y del sistema de educación superior de la región, con una visión de ciencia y tecnología desde las humanidades, la interculturalidad, la inclusión y la equidad. La consolidación de la tercera misión en las universidades (Alonso, Cuschnir y Napoli, 2021) aparece, indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las universidades demuestren su propósito en la sociedad. Estas ya no pueden señalar el valor intrínseco de la educación, ahora deben demostrar su utilidad para promover mejoras materiales en la sociedad (Lockett, Wright y Wild, 2013) y, de este modo, el aumento de las actividades de tercera misión ha presentado a las universidades y al Estado un nuevo medio para hacerlo y un nuevo escenario en el que probar su valor (ibídem). Sin embargo, cabe destacar que este proceso también fue significado de forma crítica, a partir de experiencias previas (Naidorf, 2009), como mercantilización de la educación superior y por suponer una clara “apertura” de la universidad hacia el mercado, explicitando en las formas de vinculación universidad-empresa (Naidorf, 2005) y haciendo visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser “usada” por las empresas (Naidorf, 2016).

De este modo, desde una perspectiva crítica, entendemos este debate actual a partir de la idea de que las misiones de la universidad pueden ser analizadas —y han sido nombradas— de múltiples formas a partir de los distintos modelos o visiones de universidades que dieron diferentes respuestas y denominaciones a estos vínculos. Algunos de ellos que se

desean destacar para este capítulo son: extensión, transferencia, misión o función, compromiso social, impacto social, vinculación, intervención, entre otras.

Asimismo, asumimos que con la renovación del rol de los Estados latinoamericanos y su orientación hacia los modelos de desarrollo inclusivo (Perrotta, 2010) —lo que ha sido caracterizado por algunos como posliberal (Sader, 2008) o posthegemónico (Riggirozzi y Tussie, 2012)—, la función de la ciencia se ha tornado una discusión prioritaria y estratégica que ha dado lugar a la creación y a la reorientación de las acciones de los Ministerios de Ciencia y Tecnología, así como a la reorganización de las políticas científicas de las propias universidades. En este sentido, tanto los Ministerios como las universidades han establecido prioridades y promociones al desarrollo de áreas del conocimiento consideradas estratégicas para la solución de los problemas sociales más acuciantes que identifican, con más o menos éxito, y con más o menos resistencia y/o acompañamiento, por parte de las comunidades científicas (Naidorf y Perrotta, 2015). Como se ha establecido, el lugar de las ciencias sociales y las humanidades no ha estado desprovisto de la participación en este debate en el cual su lugar común de futilidad frente a “otras ciencias” ha funcionado como barrera y problema para pensar su lugar en este mapa. Si aceptamos esta tendencia de reconfiguración de los espacios académicos resulta pertinente entender que las disciplinas humanísticas son objeto de múltiples debates frente a las ideas, siempre en tensión, sobre su utilidad/inutilidad y su importancia e impacto respecto de las “otras ciencias”.

Esta última idea, me permite adoptar el concepto de intervención como dimensión que pretendo construir como un aporte al campo de conocimiento a partir de la propuesta de aunar las nociones provenientes del campo de estudio de la universidad y del rol de la producción de conocimiento

y, tangencialmente, de los debates señalados sobre el campo ciencia, tecnología y sociedad. El concepto pretende aludir a una materialización del conocimiento que decanta en producción de conocimiento concreta pero, al mismo tiempo —y aquí deviene su novedad—, pretende ser abordada a partir de la complejidad epistemológica de la producción de conocimiento en humanidades; esto implica comprender cómo el conocimiento producido desde las humanidades puede encarnar producciones que no sean solo de carácter contemplativo y/o interpretativo de la realidad, sino que permite incursiones y abordajes de diversas maneras; en otras palabras, que pueda producir, a luz de los debates señalados, un llamamiento a transformar la realidad investigada.

Posturas centradas en reflexionar sobre las formas de entender la intervención en el presente de las humanidades sostienen que las teorías del siglo XX adquirieron formas tendientes a transformar la realidad, de intervenir en el mundo, de repensarlo todo para que todo sea más justo (Ramallo, 2022). De esta forma, las atribuciones de sentidos de la producción de conocimiento en humanidades han sido objeto de debates que, actualmente, han cobrado más fuerza y se han instaurado como tópicos en las universidades. Hay numerosos textos sobre las perspectivas de investigación en humanidades desde diferentes acercamientos y perspectivas (Ciordia *et al.* 2011; Benneworth, 2015; Dalmaroni, 2020; Louis, 2022;) tanto como los eventos que se multiplican en torno a la discusión sobre el rol de las humanidades.

Desde estas premisas, el objetivo de este capítulo consiste en relevar, de manera indagatoria y como primera instancia de mi tesis de doctorado, posibles significados atribuidos por investigadores/as a los conceptos de intervención de la investigación en humanidades a la luz de los debates señalados sobre la relación universidad-sociedad. Mi reciente estancia de seis meses (de febrero a agosto de 2022) en la Facultad

de Humanidades de la Eötvös Loránd Universidad de Budapest, Hungría, y el trabajo de campo realizado en el marco de mi beca doctoral CONICET en el IICE me llevan a preguntarme: ¿cuáles son los sentidos que adquieren las formas de intervención del conocimiento en humanidades otorgados por los/as propios/as investigadores/as? La metodología utilizada abordará el análisis bibliográfico y de antecedentes teóricos, así como el análisis de una selección del material surgido de entrevistas realizadas en el marco de mi proyecto de tesis de doctorado en el área de ciencias de la educación de FFyL-UBA.

Las humanidades en el debate sobre el rol de la universidad

La pregunta sobre la definición de las humanidades y los debates en torno a su estatus de producción de conocimiento vienen de larga data. El *studia humanitatis* según su aparición y uso a fines del siglo X, consolidó la lectura —y de un modo mucho más extendido el lenguaje— como uno de los lugares donde los/las humanos/as se han comprendido a sí mismos/as y a los/las otros/as (Ciordia, 2011) al analizar sus modos más decisivamente humanos de ser y de abrirse a lo otro. A partir de la adopción de diferentes tradiciones y miradas interpretativas, las humanidades se constituyeron en un campo de estudio que se desarrolla en diferentes espacios académicos y produce, hoy, lo que denominamos investigación en humanidades. Es ampliamente reconocido que las humanidades, como campos de conocimiento, siempre han intervenido en el debate público, en los llamados “debates de ideas” que recuperan su fundación en las preocupaciones humanas y cuyo centro tiene que ver también con el lenguaje. Las humanidades crearon arcos institucionales

para estos debates que se asentaron en la universidad y que tuvieron que ver con las formas de intervención pública en la realidad. Si asumimos que, desde una mirada detenida en la producción científica y académica, la mayor parte de la producción de conocimiento y, por ende, la investigación producida, se lleva a cabo en las universidades como espacios nodales (dentro de los posibles matices y las numerosas formas que esta adquiere), resulta central proponer una reflexión sobre el rol actual de las mismas (Naidorf, Perrotta y Cuschnir, 2020) en su relación con las humanidades.

En su conferencia *La universidad sin condición* (2002), el filósofo Jacques Derrida planteó que a la universidad se le debería reconocer, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición (no solo contemplación); desde esta visión, la universidad debe pensarse como un espacio de reflexión crítica. En ella se precisa no solo un principio de resistencia sino una fuerza de disidencia lejos de cualquier neutralidad utópica. El papel que en ella se destina a las humanidades es mayúsculo en tanto en ella se deposita el ejercicio de la profesión de fe de un compromiso declarativo y performativo de la capacidad, luego de ser deconstruidas las nociones de verdad en su marco. Al respecto, Eduardo Rinesi (2012) refiere a la preocupación creciente por lo que ocurre “fuera” de la Universidad y por los modos de interacción entre ella y lo que queda por fuera. Específicamente, esta preocupación ha orientado una forma de pensar la cuestión académica y el estudio de las humanidades en particular. La idea de una “afuera” y un “adentro” implica preguntarse por la clásica figura de la universidad como “Torre de Marfil” y su supuesta desconexión con aquello que sucede extra-muros. Si bien la universidad nunca fue ajena a los debates de la sociedad y, efectivamente, hoy podemos hablar de una tercera misión (Alonso, Cuschnir y Napoli, 2021) en relación con sus vín-

culos e interacciones con la sociedad misma, es importante señalar la creciente atención que se ha puesto en las nociones de utilidad, compromiso e intervención como categorías para analizar las producciones académicas y científicas. Actualmente, persiste una visión que caracteriza a la universidad como algo ajeno a la sociedad, como una institución escindida, aislada de los problemas sociales; de este modo, referirse al vínculo universidad-sociedad o universidad-entorno se presenta como una necesidad y como una crítica a la vez. Dar cuenta de una orientación, el ejercicio constante de mirar lo que nos rodea y construirnos como parte en tanto componente no escindido; pensar la universidad como institución en su sociedad, y no como cuestión fuera de sí, cuestiona el hermetismo y aislamiento y la enmarca en la complejísima trama de relaciones sociales condicionadas y/o constituidas por la cultura, el poder y las ideologías de nuestra época (Naidorf, Giordana y Horn, 2007). En consecuencia, se puede afirmar que existen tantos conceptos y definiciones de participación o inclusión del entorno en la universidad como entidades que investigan, escriben y debaten al respecto. Los intentos de definir el concepto y las actividades que lo componen indican discrepancia contextual y falta de consenso entre los/as investigadores/as, los/las encargados/as de formular políticas, las universidades y las agencias de financiamiento. Ahora bien, si aceptamos esta tendencia resulta pertinente comprender, como fue establecido, que el campo de estudio de las humanidades ha sido objeto de múltiples debates frente a las ideas, siempre en tensión, sobre su inutilidad y su menor impacto respecto de otros campos. La historia de las humanidades resuena en la actualidad a través de preguntas clave sobre el estatus de su producción de conocimiento y sobre sus tiempos y especificidades epistemológicas. Estos cuestionamientos cobran especial énfasis porque las indagaciones por el senti-

do de la vida humana son aquellas que prefiguran que ese “conocimiento” no es estanco, siempre es revisitado y permite adentrarse en los debates sobre la producción de conocimiento científico. De esta forma, muchas son las posturas que sostienen que las nociones positivistas que dominaron la producción de conocimiento humanístico desde el siglo XIX permitieron asistir a las encrucijadas sobre el lugar de las humanidades frente al avance del productivismo científico que no se ajustan a su “naturaleza”. Cabe destacar que estos debates guían hacia problemas actuales (y no tanto) y permiten reflexionar acerca de las nociones de producción de conocimiento en humanidades cuyas consecuencias permitieron vaticinar, desde hace muchos años, las crisis constantes de las mismas. Desde los años 1960, persiste la idea de que la producción del conocimiento está en crisis, asociada a un profundo desinterés por los estudios humanísticos, por los debates que guíen a formas concretas de actuar en lo real, así como por una postura de autoencierro (Finley, 1964) e hiperespecialización que llevó a un supuesto agotamiento de su dinámica de producción de conocimiento. Específicamente, en lo que hace a las condiciones generadas por las sucesivas políticas científicas, se puede observar que muchas de estas posturas también exponen un desajuste: “el proceso de transformación académica iniciado en la postdictadura, mediante el sacudimiento de la modorra de un tradicionalismo académico estéril, parece estar culminando en la imposición del mandato eficientista angloamericano del *publish or perish* y la consiguiente proliferación burocrática de balbuceos irrelevantes o infinitas reverbalizaciones de lo archisabido” (Ciordia, 2011: 178). De esta manera, se puede visualizar y establecer que las formas que adquiere la producción de conocimiento de las humanidades en sus dinámicas particulares no han estado exentas de su participación en los debates actuales que atraviesan, hoy, el lugar atribuido a las univer-

sidades y al rol del campo académico frente a las nociones de vinculación, productivismo, relación con problemáticas sociales, perspectivas y metodologías críticas, eficientismo y formas de intervención. En consecuencia, considero que resulta desafiante y menos abordado incursionar en los posibles sentidos atribuidos a las humanidades como campos de conocimiento en su adquisición de posibles relaciones con el entorno y devenir de formas o instancias investigativas. Resulta novedoso sistematizar los posibles lugares otorgados a sus formas de producir conocimiento a partir de sus vínculos con la sociedad y la manera en qué estos son interpretados y/o asumidos por el campo académico, a través de las visiones de sus propios/as investigadores/as. Pensar este asunto es —precisamente— aquello que podría permitir retornar de la indagación y la contemplación como forma de producción de conocimiento a partir de las inquietudes del propio presente, aquello mismo que nos vuelve a nuestra comunidad política y sus desafíos de cara al futuro (Ciordia, 2011). La tarea, entonces, que se propone este capítulo reside en el relevamiento y descripción de las perspectivas que se desprenden de la mirada que los/as investigadores/as construyen sobre el lugar que ocupa la investigación científica en humanidades, frente a los debates que reflexionan sobre las dinámicas de producción académica con el foco en la actuación en lo real y en la reflexión sobre la construcción política que adquiere la investigación; todo ello, enmarcado en los debates sobre educación superior y las posibles relaciones entre Universidades y sociedad ya mencionados.

Algunas ideas previas

A partir de investigaciones precedentes del equipo del cual formo parte (Naidorf y Perrotta, 2015, Naidorf *et al.*, 2015,

2019, 2020; Naidorf y Alonso, 2018; Naidorf y Cuschnir, 2019; Cuschnir y Naidorf, 2020; Alonso, 2021; Alonso y Nápoli, 2021; Alonso y Nápoli, 2021; entre otras) hemos sostenido que existen múltiples dinámicas y modos de producción de conocimiento dentro de un campo de conocimiento, en especial para las ciencias sociales y humanas, según los sentidos que los/as investigadores/as (y grupos de investigación) le otorgan a sus propias prácticas. En términos conceptuales, se pretende recuperar contribuciones teóricas previas del equipo en materia de análisis de los procesos de vinculación y transferencia de conocimiento de las ciencias sociales y las humanidades. “Transferencia de conocimiento” y “vinculación” son conceptos que encuentran su origen en la transferencia tecnológica y han permeado en gran medida todos los ámbitos de gestión de la CyT en los últimos cuarenta años, pero mucho más en los últimos veinte. Ambos conceptos, disputados y pantanosos, no surgieron para pensar estas prácticas en ciencias sociales y ciencias humanas por lo que su apropiación aún sigue disputando sentidos propios (Alonso, 2021; Cuschnir, 2022). Estas acepciones se ubican en el seno de la conceptualización del modo de producción de conocimiento, no como una instrumentalización de un método lógico, sino como resultante de elementos del orden social que dan marco a la práctica de investigación.

Por ende, el presente capítulo propone continuar con este debate anclado en las humanidades —aspecto vacante— y en su particular forma de entender los aportes hacia la sociedad desde un abordaje que recupere y sume al equipo el concepto de intervención como conceptualización. Esta temática se cimenta en el camino iniciado en 1999 por el equipo, que primero abordó las formas que adquirió la vinculación universidad-sociedad (Llomovatte, Naidorf y Pereyra, 2007) desde las ciencias naturales, exactas e ingenierías con el acento puesto en la comprensión de la vinculación universidad-

empresa. Más adelante, viró el interés a las formas específicas de producción y circulación del conocimiento en ciencias sociales a partir de la categoría de movilización del conocimiento y utilidad social siempre en interrelación con una mirada regional e internacional. En este escenario de discusión de las políticas de investigación en ciencias sociales y humanidades, surge el concepto de movilización del conocimiento; esto es el requerimiento de una producción de conocimiento “listo para la acción” (Naidorf, 2014) que implica ir más allá de su difusión, en tanto también sería función del/la investigador/a encontrar caminos que enlacen la producción y la utilización del conocimiento producido (Naidorf, Vasen y Alonso, 2015). La movilización del conocimiento supone entonces una serie de estrategias, procesos, acciones que son identificadas en el quehacer cotidiano de los/las científicos/as, así como una serie de recomendaciones que la implican en su carácter normativo orientadas a atender los procesos de vinculación entre productores/as y usuarios/as de conocimiento. Cabe mencionar que, en su indagación sobre esta idea, Oscar Varsavsky ya había desarrollado el concepto de ciencia politizada para pensar la producción de conocimiento científico y académico inspirada en los debates surgidos en Latinoamérica entre las décadas de 1950 y 1970 que se han retomado, en un contexto más reciente, a partir de un intento por combinar una ciencia orientada a la producción y que proponga líneas prioritarias de trabajo. El concepto de movilización del conocimiento, entonces, asume diferentes perspectivas y definiciones: uso de la evidencia y del resultado de las investigaciones para la toma de decisiones en políticas públicas; método o herramienta que facilita la traslación de resultados de la investigación a la acción o esfuerzos por compartir resultados de investigación con posibles usuarios/as (Levin, 2011); acciones que permiten dejar el conocimiento listo para la acción y su intervención mediante interlocu-

tores/as (Naidorf y Alonso, 2018). La respuesta al interrogante sobre las estrategias y formas que adquieren los procesos de producción de conocimiento ha sido abordada, mayoritariamente, a partir de estudios de casos que se enfocaron en dos grandes ejes: la movilización del conocimiento sobre el campo de la salud y sobre las políticas públicas, en especial observando el grado de influencia que ejerce el conocimiento experto en el diseño e implementación de instrumentos de política. Otros antecedentes lo constituyen los abordajes sobre las formas particulares que asume el conocimiento en tanto valor agregado o como recurso para la resolución de problemas (sociales o públicos). En general, la literatura es eminentemente normativa y prescribe conductas deseables para una forma particular de movilizar el conocimiento (Alonso, 2021b). Puntualmente, como forma de desarrollar esta conceptualización, este tema ha sido abordado, luego, para las ciencias sociales, a partir del señalamiento de su relevancia en la medida en que aporta nuevas perspectivas a la arena política y posibilita cambiar los supuestos que hasta entonces eran tomados por evidencia; su influencia central radica principalmente en la transformación de la manera de pensar los problemas sociales (Estébanez, 2004). Asimismo, un aspecto central en nuestros días para visibilizar la vigencia de estos postulados consiste en la masiva intervención de las ciencias sociales para comprender el tipo de ciencia y tecnología que necesita la región y el tipo de políticas públicas que posibilitarían su concreción (Hurtado, 2012).

Con respecto a las humanidades en particular y a sus posibles dinámicas de construcción de conocimiento en relación con el rol interventor de la misma, si, como señala Annick Louis (2022), los objetos pierden su poder cuando se convencionalizan ya que no responden a problemas actuales (es decir, no actúan en lo real), la recuperación de una posible mirada renovada de la investigación en humanidades (y así,

de la imaginación científica) se erige como un desafío. Los estudios sobre interdisciplinariedad y transdisciplinariedad cobran especial relevancia: el resultado óptimo de un modelo de humanidades interdisciplinarias se vincula con un trabajo comprometido y expansivo que sea capaz de ayudar a las humanidades a salir de su lugar estereotipado en la academia como hiperespecializadas y endogámicas. También podría llevarnos más allá de los debates internos contraproducentes, los cuales, para los/as que se encuentran fuera de ellos, parecen sin sentido, autoindulgentes y triviales (Davidson y Goldberg, 2004). De esta forma, las atribuciones de sentidos de la producción de conocimiento en humanidades han sido objeto de debates que, actualmente, han cobrado más fuerza y se han instaurado como tópicos en las universidades.

Algunos sentidos en torno a la producción de conocimiento y el concepto de intervención en humanidades desde la propia visión de investigadores/as

En este apartado se plasmarán algunos hallazgos de producción de sentidos a partir de entrevistas realizadas a investigadoras/es formados/as de dos áreas de conocimiento de humanidades. Las preguntas fueron de carácter general: ¿cómo puede entenderse la relación entre universidad y entornos para las humanidades?, ¿cómo reconoce el aporte de su campo a la sociedad?, y ¿qué sentidos se desprenden de la producción de conocimiento en relación con el concepto de humanidades como formas de intervención? Las líneas de investigación seleccionadas responden a intereses de carácter latinoamericano y local de la Universidad de Buenos Aires. En primer lugar, señalaremos algunas cuestiones de manera general, referidas a las nociones de universidad-en-

torno. Frente a esta cuestión la primera entrevistada afirma que:

Hay que abrir un espacio para la reflexión en la misma universidad, a cuestiones que no responden a los patrones académicos. Por ejemplo, la narrativa popular andina permite extraer categorías de estudio que operan en esas narrativas, aprender otras miradas desde lo que esas narrativas populares dicen y abrir posibilidades de interpretación que amplían mucho la mirada que la academia ofrece. Esto remite a una categoría de un filósofo/a: universo discurso, no solo qué se dice sino lo que no se dice. Hay que trabajarlo mucho en la universidad-entorno.

Por otro lado, sostiene que:

Siempre ha habido una desvinculación de la universidad con la sociedad: la ciencia del laboratorio. Se ve la ciencia solamente vinculada a las ciencias duras, a las ciencias de la salud y a la economía en sus formas menos humanísticas, más fiscalistas, que nos ha querido vender el neoliberalismo. En este sentido, se erige una economía desvinculada de la sociedad, el gran motor de la neutralidad axiológica de las ciencias, carentes de valores reales de nuestra sociedad como la solidaridad. El gran legitimador es el filósofo Karl Popper. Es una forma de pensar la ciencia económica, por ejemplo, responde a los grandes intereses del capitalismo internacional financiero. No es una ciencia libre de valor sino llena de valores que no se quieren contar.

En este mismo sentido, la entrevistada del área de antropología afirma que:

No hay acreditación de la multiplicidad de acciones que se realizan en la noción de transferencia social de conocimiento, excepto los proyectos de extensión. Un taller sobre determinada temática que pidieron en el campo, por ejemplo, no se acredita. Tampoco se genera proceso reflexivo salir del esquema de adentro/afuera, idea de circularidad, qué implica esto para una concepción metodológica o epistemológica.

Como primeras ideas, desde diferentes espacios de producción de conocimientos (pensando a la antropología históricamente vinculada a la realización de trabajo de campo que se evidencia más “cercano” a la sociedad y que, incluso, se ubica en muchos espacios académicos en las ciencias sociales), se pueden visualizar algunas ideas relacionadas con la cuestión de la universidad, la tarea investigativa y los entornos. En primer lugar, se exponen visiones que diagnostican el presente de la investigación en humanidades en detrimento de nociones como heterogeneidad, pluralidad de líneas de investigación, pensamiento disidente y que, al mismo tiempo, puedan estar expresamente asociadas a alguna función o en su carácter político. Asimismo, el concepto hartamente trabajado de transferencia de conocimiento, históricamente invisibilizado, emerge también como el conocimiento no dicho que señalara nuestra primera entrevistada; y permite afirmar la problemática expresada sobre el rol de las humanidades en sus funciones de intervención. ¿Cuáles son los conocimientos críticos que no afloran o no son tenidos en cuenta en los espacios académicos clásicos o tradicionales, al mismo tiempo que tampoco son consideradas otras formas de producción de conocimiento asociadas directamente a la vinculación? Por ende, se evidencia que la universidad aún no ha puesto suficientemente el foco en resaltar o analizar, incluso desde producciones académicas autorreflexivas, es-

tas problemáticas que permitan pensar en cuestiones epistemológicas que hacen al conocimiento humanístico. Cabe destacar que, en los últimos meses, frente a hechos de gravedad de coyuntura actual, se han realizado diferentes charlas y simposios en los patios de la universidad para pensar la capacidad interventora y de debate de las humanidades recuperando estas nociones y poniendo en discusión que lo que sucede “afuera” de nuestras paredes es parte constitutiva y materia de nuestras disciplinas; desde ese lugar, es interesante abonar a este debate que parece cobrar fuerza. Siguiendo estas líneas, emerge otro debate interesante —y por eso la elección de dos campos de conocimiento diferentes dentro de lo que llamamos humanidades— en tanto las nociones de compromiso o de valor de producción de conocimiento para su intervención que evidencia múltiples formas y significaciones. En otras palabras, qué implica la producción de conocimiento crítico en humanidades y cómo se visualiza en producciones o formas concretas. Sobre esto, desde el campo de la filosofía, la entrevistada señala que:

¿Cómo nos pensamos útiles a esta sociedad? Desde ese filósofo argentino que fue Rodolfo Kusch, pensamos que toda la filosofía y las ciencias realmente se salen de ese humus que nos fertiliza y que es ese suelo en el que estamos implantados (comunidades sociales). Desde ahí surgen las categorías filosóficas, podemos innovar, no repetir lo mismo que los griegos; por ejemplo: crítica a la categoría de víctima de Dussel en el terrorismo de estado.

Asimismo, desde la antropología se señala que:

La antropología como estudio del otro cultural, otro colonizado. Cuestionamiento fuerte a nivel mundial

sobre la relación colonial, cómo volver explícita esa condición de desigualdad. La idea de compromiso se dio bajo un paradigma liberal: decisión ética del investigador particular. No se recupera todo el marco que te generan las condiciones para desarrollarlo a lo largo del tiempo. No es lo mismo el compromiso de un investigador estadounidense que mira a América Latina que un investigador argentino que venga trabajando en universidades con Reforma del 18 y ya planteadas las tres funciones de la universidad.

Siguiendo a Deleuze y Guattari (20002) y su concepción de la filosofía como creación de conceptos, como una manera de construir lo real, de entenderlo, como una posición frente al mundo, una manera de darle sentido, entendemos que esta perspectiva se consolida aquí como una de las formas de intervención asociadas a las humanidades. En efecto, esta visión permite sostener que existen procesos de producción de conocimiento humanísticos que se vuelven significativos en tanto contribución al desarrollo de la sociedad como una forma no solo de contemplar sino de asociarlo con una praxis del conocimiento. Tal como exponen las investigadoras, el conocimiento situado forma parte esencial de las humanidades en el contexto latinoamericano y la noción de compromiso siempre es contingente y situada: no es una decisión individual, sino que implica adentrarse en nuestra historia y, desde allí, pensar categorías y acciones en función de un presente que mira siempre a un pasado y a un futuro, a la vez. Por tanto, estos fenómenos de producción de conocimiento son plausibles de ser analizados como procesos que permiten explorar diversos matices que adoptan sus definiciones de utilidad social y compromiso. Sumado a esto, desde las afirmaciones señaladas, también podemos sostener que las humanidades tensionan la cuerda sobre las

definiciones de la academia, el estado de las cosas y la propia naturaleza de las mismas; de allí su constante tarea de posición crítica: en la propia práctica y su propio devenir se anida una potencialidad de problematización epistemológica del conocimiento como resultado de la práctica humana (Borgdorff, 2007). Como señala una de las entrevistadas: “El filósofo Ricardo Juan Gómez ha trabajado sobre eso: la ciencia filosófica mimética es considerada inservible para tener un *paper* o asistir a un congreso. Aquí se construye un sentido de las humanidades como inútiles para ejercer reflexión crítica”, mientras que, al mismo tiempo, no se ponen en discusión las “ciencias duras y el debate sobre su aplicación: no toda tiene trascendencia y hay temas que pueden no tener utilidad inmediata”; esta visión abona a los conceptos, que exponen también muchos equívocos, y se traspolan desde las ciencias duras a las humanidades como lo puede ser la noción de orientación: ¿qué sucede cuando no hay resultados que se traduzcan de manera equivalente entre lo que necesita la sociedad y lo que pueda aportar la investigación científica? Como señala una de las investigadoras:

“A veces lleva años acumular un saber. Todo está orientado, pero no toda institución puede tener esa oportunidad, hay que buscar distintos caminos. Los temas estratégicos de antropología no entran. Hay una tendencia a acaparar por geografía con estudios de impacto ambiental, por ejemplo, y eso se hace muy difícil. ¿Cómo se recortó patrimonio? En función de la gestión de grandes museos, desde una visión estatal. No hay visión crítica. Toda la gente por ahí tiene que tender a simplificar el proceso de investigación para encuadrar. Todas las disputas o museos particulares quedan solo pensados en términos de gestión y no en términos de memoria o visiones de mundo. Eso nos

asusta. La demanda de actores entra muchas veces en contradicción con eso. Por ejemplo, el tema vivienda: se trabaja solo en materiales sustentable y no hay noción de hábitat más compleja.

Por ende, se desprende que las humanidades y su producción implican tensionar la cuerda sobre las definiciones del estado de cosas y la propia naturaleza de las cosas: su valor anida en una potencialidad de problematización de la vida toda, como resultado de la práctica humana que permite visualizarla como una forma de intervención en la arena pública, de maneras más o más directas, según los campos y sus naturalezas epistemológicas, pero sin perder el foco en sus aportes e impactos que, hoy, se están poniendo en discusión desde el ámbito académico y los espacios de financiamiento. Claro está que aún en la actualidad las humanidades siguen apareciendo como disciplinas fútiles, depositarias de “saberes” antiguos que no permiten operar positivamente sobre la realidad y son, por lo tanto, inútiles para transformar la sociedad (Castro Martínez *et al.*, 2008). Los tiempos epistemológicos, los registros de escritura emergen como problemas a resolver a la hora de pensar los desafíos de la relación ciencia, sociedad y compromiso. Por último, con respecto a las nociones concretas de compromiso y apropiación social del conocimiento humanístico, las investigadoras apuntalaron lo siguiente:

Si hablamos del compromiso, lo entiendo de la siguiente manera: icuidado con la *ilustracionitis* (Husserl)!, nosotras no somos los/as dueños/as del saber, es una producción colectiva, nosotros/as tenemos que saber escuchar y dónde está la recepción y las críticas. Qué de los saberes de los/as otros/as los/as están alienando. Movimiento de escucha es el que falta en nuestras prácticas educativas y de investigación. Cuantos

más estamos en burbujas de las carreras, ahí está el problema.

En esta misma línea, desde la antropología, se señala que,

(...) desde la Investigación Acción Participativa: ya se hacía esto hace un montón de tiempo, darle importancia a otros productos. Sin embargo, hoy el compromiso reside desde una metodología y desde la elección de temas centrado en lo político (...) Entendemos que la relación con los/as sujetos/as es parte constitutiva de la relación para producir conocimiento, estar siempre atenta a las demandas, a los problemas y siempre se produce algún curso de acción para generar mecanismos que permitan hacer circular las producciones que realizamos. No está resuelto porque al ser parte de esta muchas veces no se suele discutir. Ahí hay un problema sobre cómo pensar ese vínculo. Siempre es fácil resolver la utilidad con sectores subalternos, con otros actores sociales que tienen la capacidad para oprimir siempre se presentan dilemas de otro orden. Por ejemplo, qué hacer cuando una empresa te pide para desarrollar un producto de cultivo.

Desde este lugar, se evidencian los múltiples sentidos de las nociones señaladas en tanto las humanidades (desde una visión crítica, que se propone intervenir en la realidad) implican repensar el lugar de la sociedad toda, de los/las otros/as, desde un lugar de escucha y por fuera del camino de la hiperespecialización y la endogamia, que muchas veces anida la noción de contemplación e individualismo, pero no de proposición. Qué lugar ocupa allí la sociedad, entonces, es un interrogante para seguir considerando. Desde el lugar, la cuestión reside en la naturaleza relacional de las propias dis-

ciplinas, pero desde una visión paternalista con los sectores subalternos, como un eje a pensar la noción de apropiación desde los propios temas y la cuestión metodológica.

A modo de cierre

De manera general, este capítulo intentó visualizar los primeros debates en torno al cruce de temas contemporáneos sobre el rol de la universidad, su relación con la producción investigativa y la sociedad, así como describir los múltiples sentidos que decantan de la comprensión de conceptos como compromiso, intervención y apropiación del conocimiento. Por un lado, se señala que las formas de plasmar el trabajo, por ejemplo, las formas de escritura, no pueden ser menospreciadas como prácticas, allí reside un posicionamiento político como manera de intervención y eso no suele ser tenido en cuenta para las decisiones de acreditación o financiamiento. Las líneas de trabajo tampoco son pensadas o destacadas en términos de aportes en sí mismas para comprender y abonar a un pensamiento crítico que, como se señala, compone una parte constitutiva de los propios campos de conocimiento. Por otro lado, los sentidos de compromiso, intervención y apropiación social de las humanidades están en juego. Si para Deleuze: una “vida impersonal” (como el lugar más álgido de la emancipación en el capitalismo) situada en un umbral más allá del bien y del mal (es decir: sobre la que no se puede predicar ni el bien y el mal, como del sujeto) es aquella que permitiría la potencia revolucionaria de cambiarlo todo, ¿es menester sostener qué es comprometido y qué no desde las humanidades y para las humanidades? ¿Se debe resignar cualquier esperanza de que una producción o conocimiento humanístico pueda producir algún tipo de valor socialmente reconocido más allá de los límites de los

sentidos institucionalizados? ¿En qué reside, entonces la potencia crítica de las humanidades como categoría para pensar su lugar en el mapa académico? Las entrevistas nos dejan, de manera exploratoria, un sinsabor en tanto la comprensión epistemológica de la propia producción de conocimiento humanístico, pero resalta una potencia de intervención en la arena pública que siempre existió y existe y que, en el contexto actual, se pretende recuperar como una forma colectiva de compromiso hacia el/la otro/a.

Bibliografía

Alonso, M. (2021a). Los significados de la utilidad social del conocimiento científico en ciencias sociales en el marco de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs). Tesis de doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

----- (2021b). Re-significaciones de los recursos institucionales de gobernanza de la "tercera misión" de las universidades: el caso de los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTs) de Argentina. España, Universitat de València, Comité de Investigación de Sociología de la Educación de la Federación Española de Sociología, *Rase*; 14; 2; 2-2021: 205-227.

Alonso, M. y Nápoli, M. (2021). ¿Cómo se definen relevancia, pertinencia y demanda de la investigación científico-tecnológica? Agendas orientadas y evaluación académica en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y social (PDTs). *Divulgatio. Perfiles académicos De Posgrado*, 5(14): 52-72. Disponible en: <https://doi.org/10.48160/25913530di14.161>

Alonso, M.; Cuschnir, M. y Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista del IIICE*, (50): 91-130. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/iice.n50.11268>

Benneworth, P. (2015). Tracing how arts and humanities research translates, circulates and consolidates in society. How have scholars been reacting to diverse

impact and public value agendas? *Arts and Humanities in Higher Education* 14 (1): 45-60.

- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon 13 Revista de Estudios de Danza, Práctica e Investigación*: 25-46. Disponible en: http://blogs.fad.unam.mx/asinatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2015/01/El-debate-sobre-la-investigaci-n-en-las-artes-2.pdf
- Ciordia, M. (2011). Perspectivas de investigación en los estudios renacentistas. En Ciordia, M. *et al. Perspectivas actuales de la investigación literaria*. 1ª ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Cuschnir, M. (2022). Universidades, ciencias y entornos: la participación de agentes sociales en el proceso de construcción de conocimiento/investigación científica. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dalmaroni, M. (2020). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*, 1ª ed. Santa Fe, Ediciones. Libro digital, PDF - (Cátedra).
- Davidson, C. N. y Goldberg, D. T. (2004). Engaging the humanities. *Profession*. Modern Language Association: 42-62.
- Deleuze, G. y Guattari, P. F. (2015). *¿Qué es la filosofía?* México, Siglo XXI.
- Derrida, J. (2002). La universidad sin condición. Madrid, Trotta.
- Didriksson, A.; González, F. Á.; Morúa, C. C.; Caregnato, C.; Perrotta, D.; Del Valle, D. y Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer (conver)gentes. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 9(2): 14-42.
- Finley, M. (1964). Crisis in the classics. En Plumb, J. H. (ed.). *Crisis in the Humanities*. Londres, Penguin Books.
- Hurtado, D. (2012). Cultura tecnológico-política sectorial en contexto semiperiférico: el desarrollo nuclear en la Argentina (1945-1994). *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 7(21): 163-192.
- Levin, B. (2011). Mobilising research knowledge in education. *London Review of Education*, Vol. 9, N° 1: 15-26. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- Lockett, A.; Wright, M. y Wild, A. (2013). The co-evolution of third stream activities in UK higher education. *Business History*, 55(2): 236-258.

- Llomovatte, S.; Naidorf, J. y Pereyra, K. (2007). *La Universidad cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia Universidad-Sociedad*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Louis, A. (2022). *Sin objeto. Por una epistemología de la disciplina literaria*. Buenos Aires, Colihue Universidad.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. Espacio público y privatización del conocimiento. En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2009). La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión. *Revista del IICE*, vol. XVII: 33-54. Buenos Aires.
- (2014). Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization. *Education policy analysis archives*, 22: 89.
- (2016) Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Revista Eventos Pedagógicos*, vol. 7: 18-36. Mato Grosso.
- Naidorf, J.; Giordana, P. y Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col.)*, (27): 22-33.
- Naidorf, J.; Perrotta, D. y Cuschnir, M. (2020). El derecho a la educación superior en Argentina a partir de la modificación de la Ley de Educación Superior (2015). En Feldfeber, M. y Maañon, M. I. (comps.). *La educación superior como derecho: a 100 años de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Naidorf, J.; Perrotta, D.; Gómez, S. y Riccono, G. (2015). Políticas universitarias y políticas científicas en Argentina pos-2000. Crisis, innovación y relevancia social. *Revista Cubana de Educación Superior*, 34(1): 10-28. La Habana.
- Naidorf, J. y Perrotta, D. (2015). La ciencia social politizada y móvil de una nueva agenda latinoamericana orientada a prioridades. *Revista de la educación superior*, 44(174): 19-46.
- Napoli, M. y Alonso, M. (2023). A propósito de sopa y girasoles: reflexiones sobre arte, compromiso, apropiación y contribución social. *Revista Movimiento*. Buenos Aires.
- Napoli, M. y Naidorf, J. (2020). Elinor Ostrom y sus aportes a la coproducción del conocimiento científico. *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 14: 1-16. San Pablo.

- Perrotta, D. (2010). Las agendas de educación superior y deficiencia y tecnología en el MERCOSUR: alcances y desafíos de la cooperación. *Documento de trabajo*, (52).
- Riggirozzi, P. y Tussie, D. (2012). *The rise of post-hegemonic regionalism in Latin America*, pp. 1-16. Londres, Springer.
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? *Documentos para el debate. IEC-CONADU*. Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/Clase,201>
- Sader, E. (2008). *Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO/Ediciones CTA.

El campo de la formación docente continua en la Argentina

Un análisis desde la producción de conocimiento

Mariana Carballo

CONICET-IICE-UBA

marianacc23@gmail.com

Introducción

En los últimos treinta años la formación docente (en adelante FD) ha sido vista como una estrategia clave para la expansión y mejora de los sistemas educativos y los aprendizajes de los estudiantes, para favorecer la equidad e inclusión educativa, entre otros aspectos centrales, tanto en la Argentina como en el resto de la región latinoamericana (Alliaud y Vezub, 2014; Vezub, 2019; Cordero Arroyo, Vázquez Cruz y Navarro Corona, 2022). Es por ello que la agenda de investigación y política educativa de los gobiernos se ha centrado en la necesidad de fortalecer la preparación de los y las docentes para afrontar los desafíos actuales y atender las demandas que presentan especialistas (Messina, 1999; Cisternas, 2011; Tapia, Jaña y Rivera, 2018) y documentos e informes, tanto internacionales como regionales (OCDE, 2005; McKinsey, 2007).

En especial, la preparación de las y los docentes en servicio, es decir, la formación docente continua (en adelante FDC) ha sido objeto de múltiples y diversas transformacio-

nes y políticas. No obstante, estas transformaciones se inscriben en escenarios de tensiones al interior del campo de la FD. Por lo tanto, se trata de un campo estudiado por investigadores y especialistas, en el que también contribuyen e intervienen políticos, responsables del sistema formador y los actores que se hallan en él. Diversos autores tales como Cisternas (2011) y Vaillant y Cardozo (2017) sostienen que es necesario promover el análisis del desarrollo profesional docente (en adelante DPD). En tal sentido, la comunidad académica ha contribuido a delinear problemáticas y a exponer tendencias a partir de la sistematización y posterior análisis de las políticas y los programas de formación, los dispositivos y su funcionamiento, sus enfoques y el tipo de formación que reciben los y las docentes. Sin embargo, el campo de la FD es un área vacante en el conjunto de la producción de conocimiento de las Ciencias de la Educación; más aún en aquella referida a la FDC, ya que los antecedentes relevados dan cuenta de que se trata de un campo menos explorado en relación a cómo se forman los y las docentes, la Formación Docente Inicial (en adelante FDI).

En este capítulo se aborda, en primer lugar, una conceptualización teórica sobre el campo de la FD, se explicitan las dimensiones y los supuestos epistemológicos que lo configuran; en paralelo, se resaltan ciertas tensiones en los procesos de reforma de los años 1990 y 2000. En segundo lugar, se trabaja sobre la idea de la FD como objeto de estudio, en especial a partir de la producción de conocimiento que circula en revistas científicas. En tercer lugar, se menciona, a modo de ejemplo, el trabajo preliminar llevado a cabo en la tesis doctoral¹ sobre un corpus de 168 artículos que abordan la

1 La Formación Docente continua en Argentina 2013-2023: un análisis de la producción y circulación de conocimiento en las revistas nacionales e iberoamericanas. Dirigida por la Dra. Lea Vezub. Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET.

FD, de los cuales 23 refieren a la FDC en revistas científicas argentinas de educación en el período 2011-2017. En cuarto lugar, se presentan algunas discusiones en el campo de la producción de conocimiento y la agenda de investigación. En quinto lugar, a modo de cierre, se expresan algunos desafíos a fin de contribuir a nuevas reflexiones en el campo de la producción de conocimiento sobre la formación docente continua.

El campo de la FD: tensiones y transformaciones que lo configuran

En la Argentina, la formación docente se inscribe en el nivel superior y se desarrolla a partir de dos dimensiones: la Formación Docente Inicial (FDI) y la Formación Docente Continua (FDC). La primera, dedicada a la formación inicial, se imparte en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en las Universidades. En especial, los ISFD forman a los y las docentes que se desempeñarán en los distintos niveles de enseñanza que conforman el sistema educativo (inicial, primario y secundario); mientras que las Universidades están destinadas a la formación disciplinar y el desempeño docente se halla principalmente en el nivel superior y, en algunos casos, también en el nivel secundario.² La segunda dimensión, la FDC, está destinada a la formación permanente de los y las docentes en servicio. En este caso, se halla una oferta diversificada organizada tanto por los diversos niveles de gobierno: nacional y subnacional, como también, impartida por instituciones educativas oficiales, ministerios, gre-

2 Para conocer más sobre el sistema formador se recomienda ver Alliaud y Feeney (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 85(53): 32.

mios, universidades y otros organismos. Por lo que se trata de una multiplicidad de agentes o instituciones que ofrecen variadas actividades de formación permanente.³

Dado el objeto de estudio de esta investigación, en el presente trabajo se aborda y profundiza la dimensión de la FDC. En primer lugar, cabe mencionar que es concebida como un proceso complejo en el que se entranan tradiciones históricas, pero a la vez en permanente construcción, y que no puede ser aislado de su carácter político-ideológico (Birgin, 2014). Esta busca ampliar las posibilidades de aprendizaje del docente a lo largo de su *trayectoria* (Ávalos, 2007). Se suscribe a un modelo de formación que refiere a un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y la función docentes, a través de la mejora de los conocimientos profesionales, evidenciando una actitud de aprendizaje constante por parte de las y los docentes (Imbernón y Canto Herrera, 2013).

En primer lugar, tal como fue mencionado en la introducción, la FD es una preocupación que ha cobrado cada vez mayor impulso. Se torna necesario interpretar los escenarios de transformaciones y reformas que han impactado sobre la Formación Docente Continua y cómo esta es concebida. Dichas transformaciones y reformas tienen lugar en un escenario de tensiones, para comprender esto se retoma la noción de *campo* de Bourdieu (1976). El *campo* puede dividirse en diferentes áreas, como campos de conocimientos, sin embargo, presentan reglas que los rigen o estructuran y formas de competencia reguladas. El campo es un *campo de problemas*, esto se entrama con las nociones de *poder* y *habitus* que trabaja el autor. Por un lado, el poder adopta varias formas y según estas los sujetos acogen determinadas *posiciones*;

3 Para conocer más sobre la provisión y gestión de la formación docente continua en la Argentina se recomienda ver Alliaud y Vezub (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 20(5): 31-46. Universidad ORT Uruguay.

mientras que, por el otro, los diferentes campos se aseguran los *agentes* dotados del habitus necesario para su buen funcionamiento. Es una disposición ya constituida, un capital simbólico que opera en los sujetos de forma desconocida por ellos (Bourdieu, 1976). Así el campo, presenta *reglas de juego* y, como tal, se manifiesta como una construcción social arbitraria y artificial.

Ahora bien, el campo de la formación docente continua está constituido por tres ámbitos diferentes pero interrelacionados: i) las políticas de FDC; ii) el sistema formador y las prácticas de formación; iii) la producción de conocimiento e investigación. Estos tres ámbitos pueden ser confundidos o solapados entre sí en el complejo entramado de actores e instituciones en el que tiene lugar y se desarrolla la FD y su conocimiento (Vezub, 2009). Por ello, se torna necesario generar conocimiento sobre los actores, las instituciones y los procesos que en ellas se originan y desarrollan (Zorrilla, 2010). Este ámbito relativo al área de conocimiento especializado, de la investigación y teorización de la formación, colabora en “efectuar comparaciones, trazar escenarios y construir series históricas y prospectivas sobre la formación docente” (Vezub, 2019: 8). Como señala Zorrilla (2010) contar con más y mejor investigación es una primera condición. Por dicha razón, es preciso fortalecer el campo investigativo y ampliar la discusión para contribuir a la definición de los problemas, cuestiones y referencias teórico-metodológicos que constituyen la naturaleza y la especificidad del campo de las políticas educativas.

En segundo lugar, conforme a las transformaciones y reformas, principalmente de los años 1990 y 2000, la FDC ha sido concebida desde dos dimensiones epistemológicas contrapuestas: por un lado, aquella que la considera un modelo lineal y evolutivo y, por el otro, aquella que la concibe como un proceso complejo.

Desde 1990, la formación continua ha sido una preocupación que ha cobrado cada vez más impulso, en particular, se ha convertido en un objeto de intervención de los gobiernos en la agenda tanto nacional como internacional. En aquel tiempo, la FDC se centró en brindar mayor *perfeccionamiento* y *capacitación* a los docentes. En tal sentido, las políticas docentes tuvieron como propósito, por un lado, la actualización de contenidos en la formación y, por el otro, el perfeccionamiento de aquellos docentes en ejercicio. Si bien ambos objetivos estuvieron orientados a revisar la oferta formativa y su calidad para arribar a una *nueva* escuela (Alliaud, 2012), estos efectos formativos de modernización y profesionalización posicionaron a los docentes en un lugar deficitario (Feldfeber, 2007; Alliaud, 2009; Birgin, 2014). En este período la formación docente continua fue entendida desde un modelo lineal-instrumental, esto supone que se trataba de una etapa posterior a la formación inicial y devino en la necesidad de mejorar o *perfeccionar* las *capacidades* y contenidos del docente en ejercicio. Las reformas de los años 1990 apuntaron a esta idea de perfeccionamiento u *aggiornamento* de la tarea docente. En retrospectiva de ambos conceptos, la capacitación o el perfeccionamiento están signados por un posicionamiento pasivo del docente. El primero se halla más ligado a las lógicas del mercado laboral, y el segundo, si bien avanza en algunas limitaciones del modelo anterior, tampoco articula las dimensiones social y contextual propias del trabajo docente.

En los años 2000, distintas corrientes de investigación sobre la formación docente analizaron el aporte del concepto de desarrollo profesional docente (DPD) en tanto implicaba una postura desde el paradigma complejo, dando cuenta de que se trataba de una formación no acabada, ni lineal (Vezub, 2004). Este modelo propone un abordaje integral de la formación y el trabajo docente. Considera que ambos aspec-

tos son indivisibles, es decir, epistemológicamente implica comprender el desarrollo en tanto *trayectoria*. Esta es entendida, en términos bourdieanos, como el recorrido temporal y espacial de un sujeto en un determinado *campo*. Por ello, supone no solo una mirada global del desarrollo profesional de los y las docentes a partir de incluir diversos aspectos: sociales, históricos, económicos, políticos, organizativos, contextuales; sino que también resalta la necesidad de generar acuerdos y negociaciones en los espacios de formación y de trabajo de estos profesionales (Imbernón y Canto Herrera, 2013). El concepto de DPD propone una *identidad profesional* que se construye desde la formación, la experiencia, el que-hacer y la práctica reflexiva, para la revisión y transformación docente.

Por ello, el análisis de la producción de conocimiento sobre FDC contribuiría a especificar términos que parecen sinónimos, aunque no lo son. El estudio de los artículos científicos publicados en revistas especializadas en investigación educativa supone contribuir a delimitar conceptualmente las categorías teóricas que configuran el campo de la FDC.

La FD como objeto de estudio

Como fue mencionado anteriormente, la formación docente es un campo estudiado por investigadores y especialistas, en el que también contribuyen e intervienen políticos, responsables del sistema formador y los actores que se hallan en él. Sin embargo, de acuerdo con Cisternas (2011), Argüello y Chiappara (2018), Tapia, Jaña y Rivera (2018) y André (2019), el diálogo entre estos ámbitos es escaso o relativo en función de las temáticas que cada uno prioriza.

En tal sentido, la comunidad académica ha contribuido a delinear problemáticas y exponer tendencias a partir de su

sistematización y posterior análisis. Por lo tanto, la FD además de ser un *campo* en el que se interviene, también puede ser vista como *objeto de estudio*. Particularmente, este trabajo considera aportes de las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Educación y otros estudios acerca del desarrollo de ciertas áreas y disciplinas, mediante la revisión de la producción académica de artículos científicos publicados (Cisternas, 2011; Suasnábar, 2018; Tapia, Jaña y Rivera, 2018; André, 2019).

En especial, los trabajos de Merodo *et al.* (2007), Gorostiaga, Nieto y Cueli (2015) y Suasnábar (2018) sentaron las bases de análisis sobre la investigación en educación al realizar los primeros estudios sobre el campo de la investigación educativa y su producción en la Argentina. Estas investigaciones trazan un mapa general del campo en 1980, 1990 y los años 2000. Aportan a esta investigación al brindar líneas de abordaje para la reconstrucción del campo educativo y el establecimiento de diálogos con el contexto regional e internacional a partir de la sistematización y análisis de la producción científica que se difunde en revistas académicas, tanto argentinas como extranjeras, especializadas en educación. Entre sus resultados ponen en discusión los avances alcanzados en materia de publicaciones y señalan las dificultades que persisten para consolidar instancias de comunicación especializada en el campo.

Teniendo en cuenta la difusión de esa producción en la red de revistas argentinas e internacionales Miguel (2011) y Gorostiaga, Funes y Cueli (2018) advierten que las disciplinas científicas privilegian a las revistas para la difusión de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares. Guedón (2011) sostiene que estas cumplen un rol fundamental en la estructura de poder de los campos de conocimiento, debido a que son espacios reguladores del acceso a la información. Además, cumplen una función irremplazable para

la sociedad tanto por el tipo de información que analizan, como por las herramientas que construyen y las propuestas y alcances que presentan, contribuyendo infaliblemente a la formulación de políticas públicas o a la toma de decisiones en materia de políticas científicas, incentivos y difusión (Girbal Blacha, 2010: 69).

Como parte del análisis del campo de la producción de conocimiento en Ciencias Sociales se puede señalar el trabajo de Rabossi y Guaglianone (2020) quienes estudian las condiciones que presentan los países latinoamericanos para acceder a la internacionalización desde la producción de conocimiento y del nivel superior universitario. Sostienen que el bajo financiamiento disponible en estos países se conjuga con los medios de difusión del conocimiento producido, en especial con el dominio monopolizado por naciones más ricas. Esto hace que tanto la producción como la difusión circulen en circuitos estratificados. Sin embargo, en sus conclusiones, los autores resaltan las capacidades de reciente y progresivo desarrollo que presenta América Latina para la integración y cooperación entre este tipo de instituciones alrededor del mundo. En paralelo, Piovani (2018) y Calvo *et al.* (2019) analizan la internacionalización; afirman que es un fenómeno valorado por la comunidad científica. No obstante, señalan que muy pocos investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas publican en inglés. Además, resaltan la primacía de trabajos que utilizan métodos cualitativos y estudios de caso, frente a otros realizados con metodología cuantitativa y estadística descriptiva, entre otras.

En cuanto a la producción científica del campo educativo en la Argentina, se encuentran los pioneros trabajos sociológicos de Gómez Campo y Tenti Fanfani (1989) y Tenti Fanfani (2010) que señalan las tendencias y desafíos que enfrenta el campo de las Ciencias de la Educación para su consolidación. Si bien se observa un creciente número de

investigadores e investigaciones y una progresiva diversificación institucional, estas producciones muestran un pluralismo disciplinario, lo que conlleva una ausencia de lenguaje común que dificulta el diálogo entre los investigadores. Asimismo, la proliferación de ámbitos de intercambio pareciera no propiciar discusiones al interior de la propia producción entre colegas, ni promover un mayor debate en el campo internacional.

En lo que respecta a la caracterización de la producción científica sobre FD en la región, se señalan los trabajos de Messina (1999, 2005). Entre sus conclusiones, destaca, por un lado, la escasa presencia de investigaciones sobre la FD en el conjunto de la investigación educativa en América Latina, aunque esta presente una creciente relevancia en términos teórico-prácticos para la formación y la toma de decisiones. Por el otro, señala que hay un predominio de ensayos o ponencias de carácter teórico y de documentos que describen programas de formación. Finalmente, expone la necesidad de generar espacios de intercambio regionales entre los investigadores y otros profesionales de la educación.

En Chile, se pueden resaltar los trabajos de Cisternas (2011) y Tapia, Jaña y Rivera (2018). El primero, analiza la investigación realizada en la formación docente inicial y continua (FDI y FDC, respectivamente) hacia finales de 1990 y principios de los 2000, a partir de explorar los objetos que se problematizan y estudian en dicho campo. Mientras que los segundos se dedican a explorar las tendencias de investigación sobre la formación permanente de profesores (FPP). Entre sus conclusiones observan que las investigaciones dan cuenta de una polisemia conceptual sobre el término FPP debido a la multiplicidad de significados que este adquiere. En algunos casos se lo define como perfeccionamiento, en otros como actualización, formación permanente, o formación continua, entre otros.

En cuanto a la FD en Brasil, André *et al.* (1999) y André (2019), recopilan un número de trabajos (conferencias, artículos periodísticos y tesis) sobre formación inicial y continua e identidad profesional y arriban a similares conclusiones. Si bien encuentran un exceso de publicaciones sobre la formación docente, concluyen que es un campo poco explorado en la región y añaden que las investigaciones con datos empíricos son un área de vacancia, aunque imprescindible para contribuir a las prácticas y políticas educativas.

En la Argentina, existen trabajos previos que han analizado los orígenes del campo de la formación permanente en el país y su posterior expansión identificando puntos de emergencia en su configuración (Serra y Landau, 2003; Vezub, 2009); junto a trabajos más recientes que caracterizan las políticas de formación continua nacionales y el proceso de institucionalización a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente y del Plan Nacional de Formación Permanente (Vezub, Lederhos y Carballo, 2021). Al respecto, Argüello y Chiappara (2018) sostienen que la FDC, ya en sus orígenes, se constituyó como campo de prácticas o de intervención, antes que de investigación. Esto se observa en el número de investigaciones en que predominan relatos y experiencias de formación dedicados a analizar lo que acontece en el aula.

Resultados preliminares de la producción de conocimiento sobre FDC 2011-2017 en revistas científicas nacionales

Las investigaciones sobre el campo de la formación docente (Cisternas, 2011), las políticas de formación continua (Vezub, 2019) y su historia (Argüello y Chiappara, 2018) han evidenciado, por una parte, la existencia de diversas lógicas, ámbitos, actores e instituciones en disputa que constituyen

el campo de la formación docente (Vezub, 2009) y, por otra, que se trata de un campo en el cual es preciso consolidar la producción de conocimiento y las bases epistemológicas de la discusión (Cisternas, 2011; Cochran Smith y Villegas, 2015).

Por ello, interesa indagar la producción de conocimiento especializado, sobre todo acerca de la FDC en la Argentina entre 2011 y 2017. Esta problemática se releva en función de que la producción de conocimiento sobre FDC se halla en vías de consolidación, al menos en nuestro país esta presenta una institucionalización más reciente en comparación con la FDI. Cabe mencionar que se estudia la producción de conocimiento referida únicamente a los artículos científicos publicados en revistas académicas. Sin embargo, esto no desconoce la vastedad de la producción que las y los investigadores realizan, como por ejemplo: estudios, tesis de posgrados y proyectos que se desarrollan en Universidades, Instituciones de Formación Docente, Centros de Investigación; o bien, estudios impulsados por Direcciones de Investigación Gubernamentales, Organismos Internacionales, u otras organizaciones de la sociedad civil y que se difunden en eventos científicos, en Jornadas de investigación, Repositorios, bases de datos y anuarios, entre otros, sin publicar necesariamente estos trabajos en revistas científicas. No obstante, el recorte del objeto de estudio de esta investigación aborda la producción que circula en revistas científicas de educación.

En esta oportunidad, se presenta un corpus de veintitrés artículos sobre Formación Docente Continua, dentro del conjunto de ciento sesenta y ocho artículos referidos a la FD en la Argentina desde 2011 hasta 2017 que se hallan en veinte revistas científicas nacionales.⁴ Los veintitrés artículos

4 Se amplía el relevamiento y base de datos realizados en el marco de los proyectos UBACyT 20202 y PYCDyT UNM 2018 dirigidos por la Dra. Lea Vezub. El universo de revistas está compuesto por:

refieren a la FDC, ya sea porque lo explicitan en sus títulos, palabras clave, *abstracts*; o bien, porque se lo expresa a lo largo del texto completo. Respecto a este universo de veintitrés artículos, se hallan distribuidos en diez del total de las revistas; y el total de los artículos se encuentra publicado en revistas de Universidades Estatales. De manera preliminar, se presentan en este apartado algunos hallazgos en relación al tipo de producción (áreas temáticas/objetos problematizados, metodología utilizada, distribución regional de las y los autores, entre otros) y también se expresan ciertas características de las revistas científicas en las que se encuentran publicados estos artículos (tipo de clasificación según CONICET, si corresponden a Universidades estatales/privadas/otro tipo de instituciones y centros de investigación, el tipo de distribución por años, entre otras variables).

En primer lugar, en relación al análisis de las temáticas, objetos problematizados o dominios ontológico expresados, se han considerado doce categorías: carrera docente; concepciones/reflexiones de la FD; trabajo docente y características socioprofesionales y demográficas; currículum de la FD, conocimiento y saberes docentes; didáctica y FD; desarrollo profesional en docentes noveles; aprendizaje, evaluación en/ de la FD; historia de la FD; políticas de FD; prácticas de la FD; otros; no corresponde. En el universo de los veintitrés artículos referidos a la FDC, nueve trabajan sobre concepciones/reflexiones de la FDC; cinco refieren a políticas de FDC; cuatro abordan el desarrollo profesional en docentes

Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; Espacios en Blanco; Praxis educativa; Educación, Lenguaje y Sociedad; Archivos de Ciencias de la Educación; Polifonías; RELAPAE; Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación; Itinerarios Educativos; Pensamiento Universitario; Pilquén, Sección Psicopedagogía; Revista de Educación; Cuadernos de Educación; Páginas. Revista de la escuela de Ciencias de la Educación; Contextos de Educación; Revista de Política Educativa; Diálogos Pedagógicos; Propuesta Educativa; IRICE; Anuario de la SAHE; UNNE. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Facultad de Humanidades.

noveles; uno refiere a la FDC desde la perspectiva del trabajo docente y las características socioprofesionales; dos refieren al currículum de la FD, los conocimientos y saberes docentes; uno trabaja sobre didáctica y FD y uno aborda la FDC desde una perspectiva histórica.

En relación al tipo de estudios que presentan, trece poseen base empírica, es decir las y los autores explicitan que realizan sus investigaciones a partir de métodos e instrumentos tanto para la recolección como el análisis de la información relevada. Mientras que, de los diez restantes ocho corresponden a experiencias o relatos descriptivos sobre FDC; uno a diagnósticos/estado de situación y uno a ensayos teóricos. En comparación a los estudios de la década de 1990 (*cfr.* Messina, 1999) se observa, en el análisis de este período y revistas seleccionadas, menor predominio de ensayos de carácter teórico. Respecto a las metodologías aplicadas en los catorce estudios mencionados, cinco trabajos refieren a métodos cualitativos con instrumentos tales como entrevistas semiestructuradas y revisión de documentos; tres tratan estudios de casos; uno utiliza la investigación acción-participante; uno utiliza el método comparado; uno es de corte etnográfico; dos son de análisis documental; y uno del tipo narrativo-biográfico. Puede decirse que las metodologías empleadas corresponden al tipo cualitativo, registrándose como vacantes estudios cuantitativos.

Según el nivel educativo que abordan, de los veintitrés artículos sobre FDC, nueve corresponden a Secundaria; cuatro a Superior; cuatro son calificados como generales, ya que no expresan un nivel en particular; cuatro corresponden a Inicial; y dos a Primaria. Respecto a la autoría, de los veintitrés artículos revisados, catorce se presentan como de autoría única y nueve son trabajos en coautoría, ya sea de dos o más autores. Sobre la filiación institucional de las y los autores, se registra para el caso de trabajos en coautoría la filiación

del primero de ellos, por lo tanto, de los veintitrés artículos, veinte corresponden a Universidades Públicas; dos al CONICET y uno a una Universidad Privada. No se registran autores provenientes de ISFD. Esto ratifica lo mencionado por Gorostiaga, Funes y Cueli (2018) sobre el peso que estos representan frente a las otras dos instituciones productoras de conocimiento de FD.

Otra de las variables a mencionar es la distribución regional; se retoma el trabajo de Gorostiaga, Nieto y Cueli (2015) quienes para el análisis de tal distribución utilizaron la división territorial de acuerdo con los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES). La distribución de las provincias por región es la siguiente: Bonaerense: Provincia de Buenos Aires; Centro: Córdoba, Entre Ríos y Santa Fe; Cuyo: La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis; Metropolitana:⁵ Ciudad de Buenos Aires; Noreste: Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones; Noroeste: Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán; y Sur: Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Las localizaciones se efectuaron bajo la jurisdicción a la que pertenece el/la primer/a autor/a en el caso de trabajos en coautoría. La región Metropolitana presenta la mayor concentración de trabajos con un total de diez artículos sobre FDC; la región Bonaerense presenta cinco artículos; mientras que, tanto en la región Centro como en la Sur se encuentran tres artículos, respectivamente, referidos a la FDC. En último lugar se ubica la región Noreste con dos trabajos, siendo la que tiene menor presencia en el total de las veintitrés producciones. Al igual que sostienen Gorostiaga, Nieto y Cueli (2014) la primacía de la región Metropolitana puede ser

5 Si bien CPRES expresa que algunos partidos de la Provincia de Buenos Aires se hallan comprendidos en esta región; a los fines de este trabajo todos los partidos que conforman la Provincia de Buenos Aires fueron incluidos en la región Bonaerense.

explicada debido a una alta concentración de instituciones dedicadas a la investigación.

En segundo lugar, se presenta de manera preliminar un análisis de las diez revistas en las que se publicaron los veintitrés artículos referidos a FDC en el período 2011-2017. De acuerdo con la categoría de indexación establecida por el CONICET,⁶ del universo de veintitrés artículos distribuidos en diez revistas, dos de ellas corresponden al Grupo 1, tres al Grupo 2, tres al Grupo 3 y dos se hallan sin indexar.

Para el caso del universo de FDC, entre 2011 y 2017, este último año fue el que presenta mayor cantidad de trabajos, seis en total; le sigue 2011 con seis artículos, 2016 con cinco artículos, 2013 con tres artículos y 2015 con tres artículos. No se registran artículos en 2012 y 2014 que correspondan a este recorte de objeto.

Estos primeros hallazgos dan cuenta de un menor número de trabajos (veintitrés artículos) dedicados a la FDC en comparación a investigaciones que toman como objeto la FDI (ciento tres artículos) dentro del conjunto de investigaciones de la FD. Esto mismo se observa en otros trabajos nacionales y regionales que han servido de antecedente para esta investigación. Como ya fue dicho, esto puede explicarse debido a que la FDC se constituyó como un campo de prácticas/intervención, antes que de investigación. El conjunto de los ciento sesenta y ocho artículos referidos a FD ha sido subdividido en otras dimensiones además de FDI-FDC tales como trabajo docente y carrera docente. El primero, se centra en la producción que analiza principalmente condiciones del trabajo docente, en este caso veintiocho artículos abordan esta dimensión; mientras que el segundo refiere al ingreso, la evaluación y el desempeño docente, contando con tres artículos.

6 La categorización de indexación está establecida en la Resolución 2249/14, "Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades", CONICET-MINCYT.

Del conjunto, once trabajos están dedicados a la formación docente en términos generales, es decir que no abordan algunas de las dimensiones antes señaladas.

La primacía de estudios cualitativos antes que cuantitativos es otro rasgo característico del campo de la Formación Docente, al igual que se observa en otras disciplinas del conjunto de las Ciencias de la Educación. Entre otros resultados a señalar se observa una primacía de artículos correspondientes a Universidades Estatales, esto podría explicarse principalmente por su tradición y las condiciones de financiamiento frente a otras instituciones. Esto ya ha sido señalado en investigaciones previas dedicadas a las Ciencias de la Educación y a las Ciencias Sociales. Por lo tanto, podría decirse que es un rasgo característico de la producción del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. Asimismo, cabe mencionar que todas las revistas referidas son de acceso abierto, se las puede consultar de forma gratuita y a través de medios electrónicos; mientras que también en todas estas revistas su publicación es gratuita. Ambas características, además de facilitar la tarea de investigación y divulgación, principalmente, disputan la mercantilización del conocimiento producido (Beigel y Salatino, 2015).

En suma, estos resultados preliminares dan cuenta de ciertos rasgos y características que configuran el campo de la producción de conocimiento sobre la Formación Docente en la Argentina, en especial aquella dedicada a la Formación Docente Continua. Se presentan como vacantes estudios que indaguen sobre temáticas referidas a las prácticas de la FDC; el trabajo docente y las características socioprofesionales de las y los docentes en servicio; el Currículum y la Didáctica en la FDC, entre otras. Otra de las vacantes detectadas suele ser el uso de metodologías mixtas como cualitativas-cuantitativas; los estudios cuantitativos y las estadísticas descriptivas, entre otros. Principalmente, se estima necesario el apoyo a

la investigación en los ISFD, ya que no se han registrado trabajos sobre FDC provenientes de estas instituciones; como también fortalecer una real distribución de la producción y difusión en términos regionales, ya que el mapeo demuestra una restricción debido a la concentración en la región Metropolitana.

La producción de conocimiento: ¿un campo consolidado? Reflexiones en torno a la agenda de investigación y su difusión

Como fue mencionado, este trabajo se centra en las revistas científicas debido a su incidencia en la producción y difusión del conocimiento. Sin embargo, si bien estas suponen parámetros y requisitos que las convierten en un medio relativamente confiable para difundir la producción científica, en un reciente trabajo, Alonso Arévalo, Saraiva y Flórez Holguín (2020) analizan el origen, las características e incidencia de las revistas y otras formas de divulgación como congresos y editoriales de libros. En su trabajo exponen las consecuencias que sufre la comunidad científica frente al progresivo crecimiento de revistas depredadoras, debido a que no solo obstruyen la difusión, sino que ponen en discusión la confiabilidad de quienes suscriben; además de que esta práctica colabora con la idea de mercado académico.

No obstante, las revistas sostienen criterios de calidad, de impacto, mecanismos de arbitraje y selección para la aceptación de artículos, incluyendo una diversidad de normas para la evaluación, aprobación o rechazo de los mismos.⁷ El im-

7 Para conocer más al respecto, ver Cardinali (2010). El autor analiza distintos parámetros referidos a la calidad científica y a los factores de impacto. Si bien su estudio se centra en el análisis del campo biomédico, es relevante su publicación ya que se refiere a cuestiones generales de la producción y difusión del conocimiento científico.

pacto se halla estrechamente relacionado con la indexación, es decir, las revistas al estar incluidas en bases de datos especializadas, logran mayor visibilidad.⁸ En tal sentido, las técnicas bibliométricas que utilizan estas bases de datos permiten cuantificar de diversas maneras la producción científica. La cuantificación y estudio de distintas variables tales como autores, filiación institucional, título de la publicación, tipo de documento, idioma, resumen, palabras clave o descriptores y metodología utilizada, entre otras, permite conocer y comprender el estado de situación de un campo científico (Tarrés, 2009).

Las revistas académicas presentan una variedad y diversidad de formatos, lógicas de difusión y de frecuencia de publicación. Su estructura es variada, si bien se observa mayor presencia de artículos que muestran una heterogeneidad propia en su estructura y extensión. Algunas revistas suelen incluir también una nota editorial o presentación en cada número, *dossiers*, secciones de reseñas de libros, presentación de proyectos, resúmenes de tesis de posgrado, de experiencias de enseñanza o desarrollos institucionales innovadores, entre otros. Esto da cuenta de una heterogeneidad de la difusión de la producción científica.

En relación al contexto regional, Alperin y Rozemblum (2017) exponen tres etapas que caracterizan a las revistas científicas latinoamericanas. La primera de ellas es la emergente, la segunda, la de consolidación, y la tercera la de internacionalización. Nos detendremos en las dos últimas para comprender el contexto más próximo. Los autores realizan un recorrido por los hitos que definen la consolidación de las revistas latinoamericanas. En primer lugar, a partir de 1990,

8 La tesis de maestría de Rozemblum (2014) aborda este tema para el caso de revistas científicas argentinas de Humanidades y Ciencias Sociales, especializadas en Historia y Filosofía. Analiza el concepto de visibilidad desde cinco dimensiones: el prestigio, el impacto, la accesibilidad, la difusión y la calidad.

se crean varios directorios nacionales de revistas de calidad tales como el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas.⁹ En el resto de países de la región se produce algo similar en México, Colombia y Brasil, entre otros. En segundo lugar, en la siguiente década se crean modelos regionales de bases de datos como Latindex, SciELO y RedALyC. Sistemas que sirven para conocer la producción de la región y evaluar con criterios propios, en contraposición de otros parámetros internacionales. Si bien los autores discuten el término *internacionalización*, consideran que son propuestas de los gobiernos para la mejora de la ciencia local y regional. La internacionalización implica que las revistas estén incluidas en bases de datos, principalmente en WOS (Web of Science) y Scopus, que arrojan indicadores bibliométricos para cuantificar su valor. Alperin y Rozemblum sostiene que:

En el caso de América Latina, la falta de representación de revistas de la región en bases de datos como la de WoS y Scopus (Alperin, 2014c; Aguado López & Vargas Arbeláez, 2016; Rozemblum, 2014), con las cuales se podían calcular indicadores bibliométricos, ha creado una situación en la cual el simple hecho de estar presente en una base de datos que arroja indicadores cuantitativos da valor a las revistas. (Alperin y Rozemblum, 2017: 232)

9 *Op. Cit.* Resolución N° 2249/14, "[Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades](#)", CONICET, MINCYT. En su Anexo se expresa: "En sintonía con prácticas generalizadas en comunidades internacionales de investigadores, el CONICET ha considerado estándares de calidad y repercusión para las publicaciones periódicas en las que publican sus investigadores. Estos estándares resultan de la recopilación y análisis de las revistas por parte de índices o portales a cargo de consorcios de editores, instituciones académicas y organismos internacionales, entre otros".

Como señala Tarrés (2009), la visibilidad se estima tanto por el alcance de la difusión de las revistas, principalmente por su indexación, como también por la recepción o repercusión de la comunidad científica a través de la citación. Sin embargo, se debe distinguir entre impacto, visibilidad y calidad de la producción (Beigel y Salatino, 2015). El estudio del campo de la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas, en la Argentina y la región, demuestra una estructura desigual tanto en la producción, como también en la circulación del conocimiento. De acuerdo con Beigel (2014) desde los inicios de la indexación y de la aplicación de otros parámetros que pretenden cuantificar el impacto de la producción científica se han establecido dos vías de circulación en paralelo. Estos dos circuitos han fomentado la estratificación y jerarquización de la producción, por un lado, principal e internacional y, por el otro, periférica y regional. En estas últimas se evidencia un proceso de disputa a través del acceso abierto, poniendo en tensión la tríada filiación institucional, lengua y disciplina (Beigel, 2014; Beigel y Salatino, 2015). Estas condiciones y tensiones de la producción no solo están implicadas en términos individuales, sino también institucionales, abonando a una distribución restringida o a una concentración en instituciones con un mejor posicionamiento dentro del campo. Es por ello que contar con más investigaciones a nivel local, regional y de acceso abierto constituye una de las posibles formas para democratizar el diálogo entre estos circuitos.

En relación al campo de las Ciencias de la Educación, los trabajos de Marquina (2012) y Naidorf (2012) son antecedentes relevantes para indagar sobre la agenda de investigación y la producción de conocimiento, ya que revisan las tendencias en la profesión académica, las condiciones de producción intelectual sobre educación en nuestro país, y de qué manera afectan al desarrollo de las y los docentes y las y los

investigadores. Estos aportes hacen hincapié en la ausencia de estudios sobre las y los académicos y las condiciones de producción intelectual. Además, proponen revisar cuestiones de la agenda política que dan sentido a la consolidación del campo educativo y a las políticas públicas que inciden sobre este para el caso de las universidades y la profesión académica.

De acuerdo con Gorostiaga, Funes y Cueli (2018), en el campo educativo las revistas científicas presentan las siguientes características: se observa gran heterogeneidad en la sus estructuras y en los formatos de los artículos, y si bien el campo se presenta en expansión debido al creciente número de revistas y a su progresiva especialización temática, no obstante, prevalece el enfoque generalista. Además, la indexación de las revistas del campo es incipiente. La controversia principal reside en la adaptación a parámetros internacionales, en la literatura esto es visto como una subordinación a la ciencia principal, a la vez que existe una falta de criterios específicos para las Ciencias Sociales, lo que dificulta esta tarea. Tal como fue mencionado para el campo de las Ciencias Sociales, en el campo educativo también se observa la coexistencia de dos circuitos de divulgación, por un lado, el de aquellas revistas que presentan procedimientos estandarizados para su publicación, mayor regularidad y están centradas en redes regionales entre autores de otras instituciones, manteniendo un diálogo con producciones extranjeras; mientras que, por el otro, se hallan aquellas revistas que sostienen un intercambio local, están menos profesionalizadas y presentan menor regularidad en sus ediciones. Los autores destacan que estas últimas tenderían, en el mediano plazo, a tener menos capacidad de adaptación a los nuevos parámetros que configuran el campo a nivel nacional y global.

En un trabajo reciente, Rabossi y Guaglianone (2020) analizan las condiciones que presentan los países latinoa-

americanos para acceder a la internacionalización desde la producción de conocimiento y del nivel superior universitario. Sostienen que el bajo financiamiento disponible en estos países se conjuga con los medios de difusión del conocimiento producido correspondiente principalmente al dominio monopolizado por naciones más ricas. Esto hace que tanto la producción como la difusión circulen en circuitos estratificados. Sin embargo, en sus conclusiones, los autores resaltan las capacidades de reciente y progresivo desarrollo que presenta América Latina para la integración y cooperación entre este tipo de instituciones alrededor del mundo. En particular, respecto a la Argentina, y sobre todo en las Ciencias Sociales y Humanas, destacan la necesidad de fortalecer dos vías: el financiamiento para crear y desarrollar programas que acompañen esta inserción y un progresivo manejo de la lengua inglesa. Señalan finalmente, que un factor imprescindible para cumplir esta misión es la coordinación entre las instituciones, los organismos estatales y al interior de estos.

En cuanto a las tendencias de la producción de conocimiento en el campo educativo se señala la mayor especialización por tema o área disciplinar, aunque siguen en vacancia algunas áreas específicas y el progresivo acceso digital abierto. Si bien en algunos casos persiste el acceso restringido a ciertos materiales, esto depende de subsidios institucionales, gubernamentales o de que los costos los cubra el/la autor/a; se evidencia una fuerte tendencia hacia la digitalización y las publicaciones electrónicas. Ello convive con el alto grado de endogamia institucional y la baja presencia de autores de instituciones extranjeras, tanto de la región latinoamericana como iberoamericana. Es por ello, que Gorostiaga, Funes y Cueli (2018) sostienen que se trata de un campo atomizado, en donde las revistas suelen ser autorreferenciales y aisladas del conjunto global de intercambios y debates, lo que dificul-

ta que se hallen incluidas en bases de datos internacionales (Miguel, 2011).

Lo mencionado hasta aquí supone desafíos tanto para las y los investigadores como también para las revistas del campo educativo argentino y de la región. Se deben afrontar nuevos requisitos y parámetros para que las y los investigadores puedan difundir su producción de conocimiento; lo antedicho además, supone la necesidad de profesionalizar las tareas de edición y difusión, e incluir formas de intercambio orientando los debates hacia el diálogo con otros países ya sea en términos regionales como internacionales.

Discusiones y desafíos

En este capítulo se ha expuesto la relevancia que ha cobrado la formación docente en los últimos treinta años, especialmente, en la Argentina y la región latinoamericana. Por este motivo, la agenda de investigación se ha centrado en producir conocimiento sobre la formación que reciben las y los futuros docentes, qué aprendizajes se promueven, a través de qué estrategias didácticas, cómo se forman las y los docentes en servicio, con qué dispositivos se lleva a cabo dicha formación, cuáles son las condiciones de trabajo docente, entre otros.

Se ha hecho hincapié en que la formación docente continua es un objeto de estudio menos atendido por la investigación educativa en comparación a la formación inicial. Por lo tanto, si bien es necesario contar con investigaciones que indaguen sobre experiencias, reflexiones, diagnósticos y aportes teóricos, también es necesario promover nuevos trabajos que atiendan problemáticas y necesidades referidas al aprendizaje y saberes en la FDC, estudios que analicen las

transformaciones e impactos de políticas y programas de FDC, entre otros.

Además, se observa una vacancia en estudios que aborden y sistematicen la producción de conocimiento especializado en formación docente y, en particular, en el campo de la FDC. Estas investigaciones permitirían fortalecer políticas vinculadas a la articulación con las necesidades propias del sistema formador, de los y las docentes. Asimismo, la cuantificación de dicha producción podría arrojar datos que nos permitieran conocer el estado de situación de las temáticas y problemáticas que se analizan, las metodologías que se utilizan, el tipo de autoría y la filiación institucional de sus autores, la distribución regional y temporal, entre otras variables. Es decir, aspectos que dan cuenta de las dimensiones epistemológicas, ontológicas, heurísticas y contextuales de la producción de conocimiento en FDC.

Finalmente, los rasgos preliminares aquí presentados acerca de la producción y difusión de conocimiento sobre la formación docente nos convocan a reflexionar sobre cómo se produce el conocimiento y cuáles son las condiciones de trabajo de las y los investigadores, qué desafíos enfrentan, cuáles son las redes o circuitos de difusión, si estos contribuyen u obstaculizan la tarea de investigación, cómo son los diálogos que se establecen entre las producciones a nivel local, regional e internacional, si se trata de un campo consolidado o cuál es su estado de situación, entre otros. Por lo tanto, el análisis desde una perspectiva crítica de este campo de estudio contribuiría a la mejora tanto en la formación docente como en la investigación educativa.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2009). La formación de los docentes. En Romero, C. (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria*, pp. 117-136. Buenos Aires, Noveduc.
- (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos* 6(6): 197-214.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Universidades*, 85(53): 32.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). La formación inicial y continua de los docentes en los países del MERCOSUR. Problemas comunes, estructuras y desarrollos diversos. *Cuadernos de Investigación Educativa* 20(5): 31-46. Montevideo, Universidad ORT Uruguay.
- Alonso Arévalo, J.; Saraiva, R. y Flórez Holguín, R. (2020). Revistas depredadoras: fraude en la ciencia. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 31: 1-6.
- Alperin, J. y Rozemblum, C. (2017). La reinterpretación de visibilidad y calidad en las nuevas políticas de evaluación de revistas científicas. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 40 (3): 231-241.
- André, M. (2019). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade* 40(22): 95-103.
- André, M.; Simões, R. H.; Carvalho, J. M. y Brzezinski, I. (1999). Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, 20: 301-309.
- Argüello, S. B. y Chiappara, A. C. (2018). La producción científica sobre historia de la formación permanente de profesores en la Argentina (2006-2016). En Martins Oliveira Magalhães, S. y Cerqueira Ribeiro de Souza, R. C. (eds.). *Epistemologia da práxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores*, pp. 291-318. Campinas, Mercado de Letras (As Dimensões da Formação Humana).
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana* (PEL), 41(1): 77-99.
- Beigel, F. (2014). Publishing from the Periphery: Structural heterogeneity and segmented circuits. The evaluation of scientific publications for tenure in Argentina's CONICET. *Current Sociology*, Vol. 62, Nº 5: 743-765.

- Beigel, F. y Salatino, M. (2015). Circuitos segmentados de consagración académica: las revistas de Ciencias Sociales y Humanas en la Argentina. *Información, cultura y sociedad*, (32): 11-36.
- Birgin, A. (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Teseo.
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 2-3.
- Calvo, E.; Elverdín, A. S.; Kessler, G. y Murillo, M. V. (2019). Investigando las influencias internacionales en las ciencias sociales argentinas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 9(2), e055.
- Cardinali, D. (2010). Posibles estrategias para la promoción de publicaciones científicas regionales. En *Encuentro Iberoamericano de Editores Científicos EIDEC 2010* 2, pp. 1-6. Buenos Aires.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35: 131-164.
- Cochram-Smith, M. y Villegas, A. (2015). Studying Teacher Preparation: The Questions that Drive Research. *European Educational Research Journal*, 14(5): 379-394.
- Cordero Arroyo, D. G.; Vázquez Cruz, M. D. Á. y Navarro Corona, C. (2022). Mapeo sistemático de la literatura de políticas docentes de educación básica de la Reforma Educativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(24).
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, 99(28): 444-465.
- Girbal Blacha, N. M. (2010). Revistas regionales en ciencias sociales y humanidades: Una alternativa invisible? *Segundo Encuentro Iberoamericano de Editores Científicos*, 11 y 12 de noviembre. Buenos Aires.
- Gómez Campo, V. y Tenti Fanfani, E. (1989). *Universidad y profesiones. Crisis y alternativas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gorostiaga, J.; Funes, M. y Cueli, F. (2018). Las revistas académicas: Entre la supervivencia y la consolidación. En Gorostiaga, J.; Palamidessi, M.; Suasnábar, C. e Isola, N. *Investigación y política educativa en la Argentina post-2000*, pp. 155-178. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

- Gorostiagi, J.; Nieto, G. y Cueli, F. (2015). Las revistas académicas del campo argentino de la educación: Un análisis del período 2001-2013. *Espacios en Blanco. Revista de educación* 25(1): 21-40.
- Guédon, J. C. (2011). El acceso abierto y la división entre ciencia "principal" y "periférica". *Crítica y Emancipación*, (6): 135-180.
- Imbernón Muñoz, F. y Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41): 2-12.
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (eds.). *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, pp. 126-147. Sáenz Peña, EDUNTREF.
- McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Traducido por PREAL. Documento N° 41. Título original: Michael Barber y Mona Mourshed, *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company.
- Merodo, A.; Atairo, D.; Stagno, L. y Palamidessi, M. (2007). La producción académica sobre educación en Argentina (1997-2003). En Palamidessi, M.; Suasnabar, C. y Galarza, D. *Educación, conocimiento y política. Argentina 1983-2003*. Buenos Aires, Manantial.
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación docente*, (19): 145-207.
- (2005). La sistematización: acerca de su especificidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27(2): 163-171.
- Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2): 187-199.
- Naidorf, J. (2012). Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores en las universidades públicas argentinas. En Naidorf, J. y Pérez, R. (coords.). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos en Argentina, Brasil y México*, pp. 33-52. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Piovani, J. I. (2018). Estilos de producción en el campo de las ciencias sociales en Argentina. *Cuadernos de información y comunicación*, (23): 125-141.

- Rabossi, M. y Guaglianone, A. (2020). Las políticas de internacionalización universitaria en la Argentina: movilidad estudiantil y producción científica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4): 2556-2576.
- Rozemblum, C. (2014). El problema de la visibilidad en revistas científicas argentinas de Humanidades y Ciencias Sociales: Estudio de casos en Historia y Filosofía. Tesis de Maestría. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Serra, J. C. y Landau, M. (2003). Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina (2000-2001). Buenos Aires, Unidad de Investigaciones Educativas, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suasnábar, C. (2018). Campo académico y políticas educativas en la historia reciente: a propósito del 30º aniversario de la revista. *Propuesta Educativa*, 2(50): 39-62.
- Tapia, J.; Jaña, C. y Rivera, P. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Revista Electrónica Actualidades investigativas en educación*, 18(2): 1-29.
- Tarrés, M. C. (2009). Análisis bibliométrico de la *Revista Medicina y Cine* (2005-2008). *Revista Medicina y Cine*, Vol. 5, Nº 3.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Notas sobre la estructura y dinámica del campo de las Ciencias de la Educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 20: 57-79.
- Vaillant, D. y Cardozo Gaibisso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 26(13): 5-14.
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del IICE*, 22: 3-12.
- (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42(24): 911-937.
- (2019). *Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. IIPE Unesco, Oficina para América Latina. SITEAL.
- Vezub, L.; Lederhos, M. y Carballo, M. (2021). El programa nacional de formación continua en Argentina: la institucionalización de la política y la coordinación de ac-

ciones a nivel federal. En *Educere-XV Congresso Nacional de Educação-Inspirações, Espaços e Tempos da Educação*. Brasil.

Zorrilla, M. (2010). Investigación Educativa, Políticas Públicas y Práctica Docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2): 74-92.

Documentos

Directorio de CONICET. (2014). Resolución N° 2249/14. "Bases para la Categorización de Publicaciones Periódicas en Ciencias Sociales y Humanidades" y su Anexo.

Docentes que “salen del aula”: una apuesta a ampliar la mirada sobre los asuntos educativos a través de experiencias singulares

María Lucía Fiorino

IICE-FFyL-UBA

malufiorino@gmail.com

Al iniciar sus trayectorias profesionales, los docentes ingresan al sistema educativo formal con un camino preconfigurado o prediseñado por otros, establecido y explicitado en las reglamentaciones vigentes (por ejemplo: el Estatuto Docente para la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Este supone una carrera profesional ya marcada por “momentos”, como el trabajo en el aula, el acrecentamiento de horas de clases o cargos, o bien el cambio de tareas que implica su salida del aula. En este sentido, un docente con mucha antigüedad en el aula podría tomar la decisión o estar en condiciones de “ascender” y ocupar un lugar de conducción dentro de una escuela; es decir tener un cargo de mayor jerarquía dentro de la misma, pero por fuera del trabajo áulico.

Este trabajo intenta evidenciar la producción de cierto conocimiento a partir de la reconstrucción narrativa y autobiográfica de trayectorias profesionales de docentes que hayan experimentado discontinuidades en sus caminos por la docencia respecto de las modelizaciones teóricas que patrocinan “ciclos” (Huberman, 2000), provocadas por “salidas

del aula”. En este sentido, busca comprender en profundidad el alejamiento o distanciamiento de las posiciones, espacios-tiempos y disposiciones de oficio vinculadas a la enseñanza en la escuela, más allá de los motivos que los ocasionaron (ascenso, licencia por estudios, elección vocacional, decisión familiar/personal) y experimentados y significados por los sujetos como “experiencias de formación”. A partir de esto, dicha propuesta se orienta a interpretar los discursos y las prácticas puestos en juego a través y por los sujetos de la formación que viven y hacen esas experiencias (los docentes que “salen del aula”). Desde esa perspectiva, pretende contribuir al conocimiento de momentos y aspectos relevantes y poco estudiados de los procesos de desarrollo profesional de los docentes, atendiendo a la singularidad, heterogeneidad y diversidad de sus trayectorias profesionales y biográficas (Bullough, 2000). Para hacerlo, se informa en los aportes teóricos y metodológicos de la investigación cualitativa-interpretativa y narrativa en ciencias sociales, ciencias de la educación y pedagogía, y se desarrollará a través de estudios en casos múltiples, construidos través de entrevistas narrativas, biográficas y en profundidad, la elaboración de narrativas de sí y relatos de experiencia desde una perspectiva autoetnográfica.

De acuerdo con lo explicitado en las líneas anteriores, a partir de este escrito se intentará aportar conocimiento sobre el estudio de trayectorias docentes que hacen, en cierta medida, a la conformación del campo de la educación, focalizando la atención en la producción, circulación, recepción y apropiación de discursos educativos y la regulación y el desarrollo localizados de prácticas pedagógicas respecto a la docencia, entendida como trayecto de formación (Ferry, 1990) en el que se articulan prácticas y experiencias de formación y la construcción situada de la identidad profesional (Bullough, 2000; Huberman, 2000). En particular, esta

propuesta se ha inspirado en las discusiones de la línea de indagación sobre los procesos de subjetivación colectiva y de formación horizontal desplegados mediante experiencias de investigación-formación-acción en redes de docentes, y conversaciones entre pares como instancias de discurso, posición de enunciación y sujeto de intervención discursiva y político-pedagógica en el campo pedagógico. A su vez, la misma se enmarca en una tradición de investigación educativa tendiente a considerar la formación y el trabajo docente como elementos constitutivos del campo pedagógico, y a realzar su carácter histórico, dinámico, contingente y localizado (Popkewitz, 1994; Cherryholmes, 1999).

Lo que hacen los docentes y lo que se dice sobre ellos

El campo educativo, como todo campo social, es un espacio de disputa de sentidos en el que se despliegan posiciones, disposiciones y oposiciones (Suárez, 2011). Las luchas de poder y saber están íntimamente entrelazadas en procesos de dominación y resistencia que nunca operan de un modo acabado, sino que están en constante puja y rearticulación en la contingencia del vivir con otros. En este sentido, el discurso educativo tiene un alcance profundo y abarca desde lo que se dice en las aulas de los distintos niveles educativos y las clases de formación docente, lo que se escribe y dice en la investigación y los libros de textos, hasta lo que plantean ministerios de educación, políticos en campaña y editoriales comerciales que promocionan sus mercancías. Estos discursos acerca de lo educativo, por otra parte, no obedecen al capricho de sus emisores o autores, sino que más bien están regulados por reglas de enunciación y de composición que se configuran en el territorio de la disputa, en la racionalidad operatoria de la lucha por la hegemonía del campo. Estas prácticas dis-

cursivas son el producto de un conjunto de reglas que dan cuenta de cómo proceder, cómo hablar, qué palabras escribir, en una determinada posición y en función de una serie de diferencias establecidas entre las posiciones. Cherryholmes (1999) sostiene que las prácticas educativas se derivan de la toma de decisiones, y estas no pueden entenderse sino como resultado de reglas y criterios que responden a intereses y criterios ponderados desde alguna posición. Ahora bien, los docentes de todos los niveles están de acuerdo con un conjunto de acciones, valores y convicciones respecto a su tarea y la resolución de problemas. Estos no se cuestionan y se dan por certeros; pero acaso, ¿los sujetos no son libres para decidir qué hacer? Parecería ser que la práctica educativa coincide con ciertos elementos normativos que la definen de antemano. Las razones de por qué sucede esto pueden explicarse de dos maneras: por un lado, en la aceptación e interiorización por parte de la gente de ideas compartidas que se toman por ciertas y válidas; y, por el otro, en que las prácticas sociales están apoyadas por poderosas disposiciones (Cherryholmes, 1999). Este panorama nos devela en el plano educativo que las subjetividades profesionales ya se encuentran prefiguradas de algún modo por los discursos o fragmentos discursivos disponibles y valorados en el campo. Tomando las palabras de Birgin (2006), podríamos decir que existen dimensiones simbólicas que constituyen la labor profesional; entre ellas las políticas de formación (papel central) que constituyen una posición pública para los docentes y definen su identidad en el entramado social.

La experiencia docente como forma de conocer aquello que se hace

Desde una mirada puesta en las trayectorias de los docentes, Delory-Momberguer (2009) aporta un concepto medular para repensar la práctica docente desde una perspectiva cualitativa, narrativa y biográfica: la experiencia. Esta supone considerar que los sujetos acopian, a partir de situaciones y acontecimientos que viven, una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como elemento de interpretación de aquellos que ya vivieron y viven, y que a su vez determina la forma en que anticiparán y afrontarán las experiencias por venir. Estos conocimientos que devienen de la experiencia, o como dice la autora, los “saberes de la experiencia”, no son el producto de decisiones políticas ni de discursos elaborados socialmente sobre los docentes, sino que son una reserva de “conocimiento personal biográfico”, y por lo tanto no son generalizables. El saber acumulado de la experiencia constituye así, para cada individuo, su biografía de la experiencia y puede ingresar a la “agenda” (Birgin, 2006) para provocar nuevos interrogantes, modos de hacer, reconocer otras posiciones de emisión para los actores y promover otras lecturas y recorridos posibles de los docentes dentro y fuera de las aulas. Ambos conceptos destacados, permitirían considerar que los discursos acerca de las trayectorias docentes podrían no ser determinantes de las prácticas o bien que sus experiencias habilitarían el trabajo por fuera del espacio áulico o escolar (lugar para el que se han formado).

Muchos autores, hablan sobre momentos que transitan los docentes en su camino por las aulas construyendo períodos significados por acciones que conforman la actividad docente. Son modelizaciones teóricas que aportan elementos para pensar en el quehacer diario del docente en su tránsito por

las aulas, más allá de lo que establecen las reglamentaciones y/o discursos sobre lo que hacen allí.

De esta manera, parecería ser que un docente atraviesa períodos que lo hacen ser quien es en la docencia pero a la vez lo forman como tal. Bullough (2000) los denomina períodos y los organiza en tres momentos:

1. Primera aproximación al mundo docente desde que se es estudiante, es decir la socialización en el sistema educativo desde la silla mirando al docente. Lortie (1975) dice en su análisis sobre la experiencia previa de la docencia que parecería ser que los sujetos cuentan con basto conocimiento sobre ese rol ya que transitan muchas miles de horas de observación participante.
2. La formación inicial, es decir la carrera docente y las primeras aproximaciones a las prácticas profesionales.
3. Y por último, la inserción en el mundo profesional con los estudios finalizados. Esta última etapa es el inicio de otro momento de formación, algo así como un doble rol de formado y en formación. Se podría decir que se trata de un momento de alfabetización del rol.

Ahora bien, estos tres períodos muestran descriptivamente lo esperado, aquello que sucede. Sin embargo, más allá de eso, existen distintas aristas en esos caminos los cuales constituyen las trayectorias de los docentes. Huberman (2000) los va a llamar ciclos de vida, los cuales se constituyen en cinco fases:

1. Exploración, supervivencia: se trata de un momento cargado de desafíos e incertidumbre en donde el do-

cente se encuentra en su primera experiencia como tal.

2. Estabilización: es un momento más favorable que el anterior con un fortalecimiento de su trabajo y decisiones.
3. Experimentación y diversificación: se logra una consolidación en la dimensión pedagógica de su rol docente y aparece la necesidad de buscar desafíos que pongan de manifiesto aquellos aprendizajes logrados.
4. Serenidad y distanciamiento: muchos años transitados en la docencia permiten una relajación en cuanto al rol.
5. Distancia, ruptura o preparación para la jubilación: la trayectoria se encuentra en los últimos años y aparece la idea de cerrar el ciclo de la misma.

Este autor, identifica en estos ciclos años transcurridos en cada uno, lo que cotidianamente se conoce como antigüedad en la docencia, que van desde el momento cero a los casi cuarenta años. Sin embargo, también advierte que si bien se presentan de manera lineal y concatenada, pueden suceder discontinuidades que marcan nuevas reediciones de los mismos. Esto lleva a inferir que las modelizaciones teóricas de las que se viene hablando no necesariamente son estáticas y definidas.

Por lo tanto, las trayectorias profesionales docentes, particularmente las que experimentan la salida del aula, no son hechos aislados dentro de lo que sucede en las escuelas. Dicha “salida” es evidente y está en cierta medida anticipada en la carrera docente desde lo que se espera de los mismos.

Las reglamentaciones vigentes determinan, desde lo “esperable” en dicha carrera, los pasos o momentos que un docente debería seguir en su trayectoria profesional. A su vez, los discursos acerca de qué debe hacer un docente, o cómo se desarrolla su carrera han sido explicitado por varios autores y políticas educativas. Estas prácticas discursivas son el producto de un conjunto de reglas que dan cuenta de cómo proceder, cómo hablar, qué palabras escribir, en una determinada posición. A su vez, como se explicó anteriormente, la docencia está marcada por etapas y ciclos que dan cuenta de cómo se va construyendo el rol. En consecuencia, el hecho de que un docente “salga” del aula no es fortuito ni se da por casualidad. Sin embargo, se podría analizar en dos direcciones: en relación a lo que se dice o circula acerca de qué debe hacer un docente, y por el otro, desde lo que narran los mismos docentes que transitan dicha experiencia. O bien, dicho en otras palabras, la experiencia puesta en valor junto con la teoría acerca de dicha experiencia.

En este sentido, y optando por la segunda dirección y también en respuesta a la primera, esta indagación sobre la experiencia docente permite dar cuenta de que los discursos pedagógicos, sociales y políticos acerca del trabajo de los docentes son producidos y circulan, pretendiendo fijar identidades y es así que son apropiados por los sujetos en el campo de la educación. Dicho en otras palabras, y tal como se ha anticipado anteriormente, explicitan en cierta medida qué se pretende de ellos, o cuáles son los pasos que deben seguir en su trayectoria profesional. A partir de esto, dos de los elementos que permitirían dar cuenta del sentido de “lo esperable” son la documentación narrativa y sus fuentes de registro. Estas toman la responsabilidad de la reconstrucción de experiencias docentes particularmente de aquellos que transitan discontinuidades en su trayectoria de formación (Ferry, 1990), y de esta manera comprender cómo esos

docentes nombran, narran y significan singularmente esas interrupciones en los trayectos docentes, y qué sentido les otorgan a esas rupturas que dejaron huella en el marco de sus biografías personales y profesionales (Bullough, 2000).

Ahora bien, ¿cómo llegar a esas experiencias?, ¿quiénes las narran? Las respuestas a estos interrogantes residen en una línea de investigación, previamente identificada: el enfoque de la investigación narrativa y autobiográfica en educación (Delory-Momberguer, 2010; Passeggi y de Souza, 2010), en donde “narrativas de la gente y narrativas del investigador se funden productivamente para comprender la realidad social” (Bolívar, 2002: 44). De esta forma, se admite que “los actores legos son teóricos sociales cuyas teorías concurren a formar las actividades e instituciones que constituyen el objeto de estudio de observadores sociales especializados o científicos sociales” (Giddens, 1995: 33).

Documentar la experiencia para conocer lo singular

Aportes como los de Suárez (2011) advierten que los hábitos institucionales instalados en el campo educativo y escolar hacen que los docentes escriban a través de las formas, soportes, registros y géneros que no permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Desde su formación inicial, los docentes, por lo general, cuando escriben lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, diseñando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Pero estos datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente

informadas en los ambientes inciertos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas. Tampoco para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, de la pedagogía y del desarrollo curricular.

A partir de lo dicho en las líneas anteriores, se podría dar cuenta de que los docentes no son exigidos desde su formación a escribir bajo formatos que no son los solicitados formalmente por las instituciones en las que se incluyen. Sin embargo, desde una mirada narrativa biográfica, aparece un mundo, un corpus de saberes que ellos mismos poseen y que son dignos de ser relatados. En este sentido, autores como Suárez (2007), hablan del saber construido a través de la experiencia que es un saber muy particular y que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen; un saber situado, contextualizado, construido o reproducido por los docentes; y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones (escapa a aquello que se espera que los docentes escriban).

En este sentido, esta investigación invita a generar un reconocimiento y legitimidad pedagógica de las experiencias singulares y posibles de ser transferidas hacia otros docentes y/o estudiantes. Y en este intercambio y movilización de protagonistas y experiencias proponer la construcción de un espacio de formación horizontal, en donde se realiza un análisis de relatos interpretativos sobre una historia que ya ha sido vivida por diferentes docentes, y que se elaboran por iniciativa personal, a partir de una motivación propia, no provocada por ningún agente externo. Cabe aclarar que es a través del relato de experiencia que el sujeto evidencia para sí y para los demás su práctica y con ello construye conocimiento. En este sentido, son los mismos docentes que auspician de investigadores de su propia práctica, y con ello

se construye, reconstruye y se pone a disposición pública un saber pedagógico puesto en juego en las prácticas de los docentes (Argnani, 2014: 62).

El relato transmite el sentido que el autor (docente) ha construido y ha otorgado a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo sucedido. Y es así que, a través de dicha actividad es que se promueve elaborar conocimiento junto con y no sobre los participantes (Suárez, 2008), es decir son los docentes los protagonistas de ese saber, cuya materia prima ha sido ni más ni menos que su experiencia.

El registro autobiográfico como instrumento de indagación: la autoetnografía como herramienta de análisis

Tal como se expresó en otro apartado de este escrito, esta propuesta de trabajo está atravesada por el interés de indagar el proceso de cambio, ruptura y decisiones implicadas en la trayectoria docente. Ahora bien, una posible manera de hacerlo es bucear en la propia experiencia, la cual requiere de un reconocimiento personal de quien la lleva a cabo sobre el camino recorrido en la docencia, pero a su vez de un trabajo de recopilación de hechos y sucesos vividos que habiliten pensar en otros sujetos que residan en esa experiencia y sean indicios para la construcción de un corpus de relatos para abonar la investigación.

Para ello, un aporte interesante para avanzar en dicha reconstrucción es valerse de la autoetnografía. Se trata de una metodología cualitativa que aporta herramientas para realizar la investigación de lo individual, lo propio, la propia experiencia puesta en valor. A partir de allí, se comprende el contexto espacio-temporal en el que se vive la experiencia individual en sus dimensiones cultural, social y política.

Llevar a cabo un registro autobiográfico supone realizar algo así como un inventario narrativo en donde se reconstruye la propia trayectoria, tomando el recaudo de qué se está dispuesto a contar. Frente a esto, pueden aparecer algunos interrogantes como ¿qué se narra?, ¿qué se evidencia de la propia experiencia? Y, en definitiva, ¿qué ofrece la propia trayectoria? En un intento de responder a estos interrogantes, y en un acto (casi) heroico de toma de decisiones, el investigador se dispone a escribir una narración partiendo de “¿cómo llegué hasta aquí?”, con la intención de que el relato debeve indicios o pistas que habiliten a ir más allá del texto y a buscar nuevas experiencias.

En este sentido, los escritos muestran, tal como dicen los autoetnógrafos, epifanías. Se trata de aquellos momentos que recuerdan algo que ha tenido un impacto significativo en la trayectoria de la vida personal (Bénard Calva, 2019), una experiencia que atraviesa y reedita a la persona. Son hechos o eventos luego de los cuales la vida ya no parece la misma. De esta manera, en la autoetnografía los investigadores y los participantes son uno y ellos mismos a la vez, trabajan conjuntamente sobre temas que surgen al entrar en conversación.

A partir de esta primera indagación y develación de epifanías, aparecen hechos que dan nombres y sujetos implicados en el itinerario que auspiciarían de insumo para el trabajo campo. Frente a esto, se vuelve sobre el relato original, se resignifican los sucesos y se procede en dos caminos: por un lado, dar cuenta de la propia experiencia (en este caso la de salir del aula, la forma en que ese suceso ha sido experimentado por el investigador y los hechos que han acompañado la misma por fuera de lo “esperable” por los docentes); y, por el otro, generar espacios de intercambio con aquellos sujetos develados del itinerario. De esta manera, a partir de una indagación autobiográfica se generan caminos posibles de

resignificación de lo vivido tanto por el investigador como por aquellos que han formado parte de su camino. Dicho en otras palabras, se inicia un registro propio para bucear en los otros que han sido parte de este.

Bajo esta lógica y frente a la necesidad de contar con instrumentos de documentación, se pueden utilizar fuentes de datos (Connelly y Clandinin, 1995), tales como relatos de experiencia e intercambio de cartas que evidencien lo vivido por los sujetos hallados del registro autobiográfico realizado con anterioridad.

A modo de cierre

La trayectoria docente, tal como se ha expresado en estas líneas, puede analizarse desde dos caminos: las modelizaciones teóricas y las reglamentaciones vigentes respecto a la misma, o bien a partir de lo que los docentes de manera singular manifiestan sobre ella. En ambos casos, resultaría interesante pensar en la intersección de estos caminos y dar cuenta de cómo uno responde al otro, poniendo en valor a la experiencia singular como factor de saber para ampliar la mirada de aquellos asuntos educativos ya preconfigurados.

Desde una mirada narrativa biográfica aparece un mundo, un corpus de saberes que los docentes poseen y que son dignos de ser relatados. Tal como se mencionó al inicio de este trabajo, aparece un elemento medular: la experiencia, y con ella se puede pensar en cómo los sujetos acopian, a partir de situaciones y acontecimientos que viven, conocimiento que luego pueden utilizar como elemento de interpretación de sus experiencias, de las de otros y de las futuras prácticas. Al mismo tiempo, autores como Suárez (2008) hablan del saber construido a través de la experiencia; un saber muy particular y que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en los

ámbitos educativos y de lo que les sucede a sus protagonistas, un saber que escapa a las generalizaciones.

De acuerdo a lo dicho, el registro de las experiencias propias y la invitación hacia los otros habilitaría a generar un reconocimiento y legitimidad pedagógica de la experiencia singular que, al mismo tiempo, son posibles de ser transferidos hacia otros sujetos del campo de la educación. A su vez, mediante la documentación narrativa, y con los aportes de la autoetnografía, parecería ser que se genera una movilización interna que conduciría a una amalgama de las experiencias a partir de la invitación de otros sujetos que forman parte del itinerario pedagógico narrado. Cabe aclarar que es a través del relato de experiencia que el sujeto evidencia para sí y para los demás su práctica y con ello construye conocimiento.

En este sentido, tanto el investigador como los sujetos convocados auspiciarían como investigadores de sus propias prácticas, y con ello construirían y reconstruirían un saber pedagógico puesto en juego en sus prácticas digno de ser relatado.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.) (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, FFyL-UBA/CLACSO.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlíck, I (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Argnani, A. (2014). Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso. Tesis de Maestría. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Bénard Calva, S. (2019). *Autoetnografía: una metodología cualitativa. La introspección y la escritura como herramientas de investigación*. México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación docente en nuestro tiempo. En Terigi, F. (comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bolívar, A (2002): "¿De nobis ipsis silemus?": epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, N° 1, Redie. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, B. J.; Good, T. y Goodson, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Cherryholmes, C. (1999). *Poder y crítica: Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona, Pomares-Corredor.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En Contreras, J. y Pérez de Lara Ferré, N. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Delory-Momberguer, C. (2009). *Biografía y Educación: figuras del individuo proyecto*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

- Huberman, M. *et al.* (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B. J.; Good, T. y Goodson, I. F. (eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Passeggi, M. da C. y de Souza, E. C. (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, FFyL-UBA/CLACSO.
- Popkewitz, T. (1994). *La sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid, Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sirvent, M. T. (2009). La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico. En Hillert, F.; Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (comps.). *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdllick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2008). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En AA.VV. *VII Seminario de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente. Nuevas Regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Red Estrado/FFyL-UBA/CTERA/CCC.
- (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En Andrade de Oliveira, D. y Martínez, D. (comps.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad*. Lima, Universidad de Ciencias y Humanidades.
- (2011). Formación docente, narrativas pedagógicas y políticas de la memoria en América Latina. Un recorrido por experiencias de investigación-formación-acción. En da Silva Araújo, M. y Santos Morais, J. de F. (orgs.). *Voices da educação: Formação de professores/as, narrativas, políticas e memórias*. Río de Janeiro, EDUERJ.

----- (2017). The narrative documentation of pedagogical experiences and the democratization of professional development and schooling in Argentina. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 30, Issue 5: Can Participatory Action Research (PAR) democratize research, knowledge and schooling?: experiences from the Global South and North.

Investigar en historia de la educación desde los estudios visuales

Ver lo visual en el trabajo con fuentes y archivos

Maya Corredor

FLACSO-CONICET-IICE-UBA

maya.corredor@gmail.com

Introducción

Las siguientes reflexiones surgen del proceso de investigación iniciado en la tesis de maestría¹ que indagó sobre la visualidad escolar en la etapa de la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983), a través del estudio de la experiencia estudiantil en torno a las revistas *Inter Match* (de la Escuela Normal Superior N° 2 Mariano Acosta, con 5 números en 1980) y *Aristócratas del Saber* (del Colegio Nacional de Buenos Aires, con 25 números de 1978 a 1986). Esta indagación continuó su desarrollo en la tesis doctoral,² con la ampliación de los recortes temporal y territorial, hasta el período de la transición democrática (1983-1988) en determinadas escuelas de la Provincia de Buenos Aires, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la ciudad de Mendoza.

1 Dirigida por la Dra. Inés Dussel, en la maestría de Ciencias Sociales con orientación en Educación, en FLACSO Argentina.

2 Dirigida por el Dr. Pablo Pineau, en el doctorado en Ciencias Sociales, de la misma institución.

Ubicado entre dos campos de estudio —los estudios visuales y la historia de la educación—, el objeto “visualidad escolar en épocas de dictadura y transición democrática en Argentina” requiere, para su construcción, de la convergencia de temas como el proyecto cultural de los gobiernos dictatoriales (1976-1983) y democrático (1983-1989), la situación de las escuelas en estos períodos específicos y la visualidad escolar. La metodología para explorar estas relaciones incluye la investigación histórica y el estudio de casos múltiples, cuyas fuentes son prioritariamente las producciones editoriales de los estudiantes secundarios en ambos ciclos.

La pregunta por las visualidades escolares en dictadura y transición democrática involucra la hipótesis de que los regímenes visuales del gobierno militar y el democrático posterior permearon a las escuelas y coestructuraron los regímenes visuales escolares de esas épocas. En principio, en el proceso de investigación se requirió el concepto de visualidad como un referente para analizar las relaciones entre régimen militar, escuelas y estudiantes secundarios. Sin embargo, a medida que avanzó la tarea de búsqueda y análisis de fuentes primarias, la visualidad se constituyó en una dimensión que permitió valorar en estas fuentes su potencial como objetos visuales que fueron parte de las visualidades en pugna entre el régimen militar, las instituciones escolares y los estudiantes. Esto permitió descubrir, ampliar y diversificar el corpus documental, que finalmente fue conformado por vestigios como entrevistas, documentos oficiales y desclasificados de la dictadura, elementos de la cultura material y la arquitectura escolar, imágenes en medios de comunicación y archivos personales, campañas de propaganda, noticias en diarios, objetos personales de los estudiantes, impresos estudiantiles (revistas, afiches, volantes, obleas, etc.), más documentos disciplinarios y oficiales escolares, entre otros. Estas fuentes fueron ubicadas en archivos gubernamentales y escolares, en

formato físico y digital, y en repositorios personales de blogs y redes sociales.

Todos estos vestigios —producidos por estudiantes, escuelas, gobierno y ciudadanía— orbitaron alrededor de las fuentes principales, consistentes en las dos revistas estudiantiles secundarias. Cada revista, en el seno de su institución educativa y articulando una constelación específica de fuentes, se conformó como el territorio a ser explorado en cada estudio de caso.

Los escenarios que emergieron al atender la dimensión visual del trabajo con las fuentes, fueron significativos para la valoración general del proceso de la tesis de maestría. Presentar algunas reflexiones sobre la visualidad como una perspectiva que puede ser útil para la investigación en historia de la educación es el propósito de este capítulo.

Sobre la visualidad

El campo de los estudios visuales es producto de la convergencia de disciplinas tradicionales y áreas de conocimiento todavía jóvenes, para analizar las distintas formas en que se manifiestan los procesos de la imagen y la mirada en la sociedad, prestando atención a aquellos momentos en que lo visual es contestado, debatido y transformado (Hernández, 2005).

El concepto de “visualidad”, aportado por Hal Foster como una red de prácticas, actos y disposiciones socialmente situados de la visión, ha orientado diversas preguntas en este campo de estudio. La visualidad articula la visión con operaciones físicas, técnicas e intelectuales, actos sociales y discursos, constituyéndose en una dimensión epistemológica que integra diversos sentidos en sus acepciones sociales y fisiológicas (Foster, 1988). La visualidad puede fundamentarse

como un acto social, cognitivo, sinestésico y permeable; en suma, como un acto “impuro” de la visión sobre todos los objetos que componen el mundo, incluyendo los objetos en principio no visibles y “no visuales” (Bal, 2004).

El abordaje de Nicholas Mirzoeff (2011, 2016) da un giro a las anteriores definiciones de visualidad. Según el autor, la historia del concepto se remonta al siglo XIX, en el marco de las tácticas bélicas del imperialismo napoleónico, donde la visualidad sería la práctica de control y dominio de una autoridad sobre el territorio de lo visible, para lo cual se requieren operaciones de nominación y ordenamiento del territorio, segregación de las poblaciones y estetización para la autolegitimación del poder.

La visualidad, entendida “no sólo como la ‘construcción social de la visión’ sino como la construcción visual de lo social” (Mitchell, 2003: 39), puede permitir otro tipo de lecturas sobre entramados sociales y relaciones conflictivas entre los sujetos, sobre disputa entre poderes, donde hay autoridades que habilitan miradas, producen representaciones, modifican conductas, administran, visibilizan y ocultan imágenes. Pero también, donde emergen prácticas visuales que se resisten y enfrentan a esos poderes, las cuales, siguiendo la propuesta de Mirzoeff, serían enunciadas como “contravisualidades” (Corredor, 2023).

Explorar lo visual en las publicaciones estudiantiles

El tema de la prensa de los estudiantes secundarios ha tenido una presencia cada vez más productiva en las investigaciones sobre la última dictadura y la transición democrática (Berguier, Hecker y Schifrin, 1986; Garaño y Pertot, 2002; Severino, 2011; Álvarez Prieto, 2015; Finocchio, 2015; Álvarez, 2018, 2019, 2020; Minghetti, 2018; Corredor, 2021,

2022; Otero, Álvarez y Minghetti, 2021; entre otros). Sin embargo, en la elaboración de este estado de la cuestión surgió la necesidad de visibilizar historias, actores y dimensiones de lo escolar que posiblemente no se han encarado plenamente en las preguntas sobre estos períodos hasta el momento. Se destaca el interés de trabajos de corte histórico por investigar en la prensa estudiantil de las escuelas secundarias en las épocas en cuestión; sin embargo, se observa que estos documentos son abordados de forma acotada como “medios para” reconstruir memorias juveniles, estudiantiles y militantes, y para acceder a discursos políticos, sociales y culturales de la época. Se requiere explorar otras dimensiones involucradas en la práctica estudiantil editorial, como la visual, teniendo en cuenta que “el mismo régimen de visibilidad de los archivos históricos restringe a las revistas, fanzines, volantes y demás piezas gráficas de los estudiantes secundarios a un lugar todavía discreto en la historia de la educación” (Corredor, 2023: 4).

Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación

Al terminar la primera fase de esta indagación, que se enfocó en los casos de las revistas *Inter Match* y *Aristócratas del Saber* durante la última dictadura cívico-militar argentina, se encontró, entre las conclusiones generales, que la prensa estudiantil secundaria en este período puede ser entendida como una práctica de contravisualidad según los postulados de Mirzoeff (2011, 2016), a saber, como “una táctica de visualidad que entabló relaciones conflictivas, de disputa y de coexistencia con estrategias de visualidades hegemónicas, que, en el caso que nos atañe, provienen de las instituciones escolares y del régimen dictatorial” (Corredor, 2023: 5).

También se comprendió el gobierno *de facto* como un productor de visualidad por medio de operaciones oficiales —como ciertas disposiciones oficiales sobre la juventud y la educación— y clandestinas —contenidas en la acción psicológica y el terrorismo de estado, entre otras—, que permearon las instituciones educativas de la época y coestructuraron los regímenes visuales escolares, cuyos elementos de visualidad, a la vez, fueron apropiados y/o resistidos en prácticas estudiantiles como la producción de prensa. “Estos elementos continuaron en pugna en los primeros años de la democracia, con la persistencia del autoritarismo al interior de las escuelas y la presión de los estudiantes por la reactivación de su actividad política” (Corredor, 2023: 5). Entender el régimen militar de la dictadura en términos de un régimen visual pudo ser posible por la doble interacción advertida por Mitchell (2003) sobre la construcción social de lo visual y la construcción visual de lo social.

A continuación, se desarrollan algunas reflexiones sobre este proceso de indagación histórica, que sugieren posibles contribuciones de la perspectiva de visualidad a métodos de investigación que involucren el trabajo con archivos y fuentes primarias.

a. La visualidad de los archivos y las fuentes

La impune, constante e imparable exhibición del terrorismo de estado en la última dictadura cívico-militar produjo sensaciones de aislamiento e indefensión entre los ciudadanos que se supieron vigilados y vigilantes. En el régimen visual del gobierno *de facto* un sector de la población convivió con el temor, producto de la tensión entre el rumor, lo evidente y lo velado de las operaciones militares; las imágenes repetitivas sobre el “enemigo interno” y la incertidumbre de llegar a ser un desaparecido o un muerto anónimo, como los

que comenzaron a poblar las planas periodísticas. Las afirmaciones y silencios de los militares sobre los “subversivos”, los desaparecidos y los fallecidos sin rostro ni nombre intensificaron el temor, el anestesiamiento y, en ocasiones, la falta de empatía en las personas (Corredor, 2023).

En este proceso de investigación aparecieron fuentes que, por el carácter integrador de la perspectiva visual, fueron tenidas en cuenta para valorar en ellas ciertos elementos que hablan de operaciones de visibilización y ocultamiento del régimen militar. Está el caso del diario *Clarín* del 24 de marzo de 1976 (Imagen 1), que presenta en primer plano, junto a una fotografía de carnet, la noticia del asesinato de un jefe de Policía con nombre, rol y rostro que fue interceptado por un “comando extremista”, mientras que en la misma nota se mencionan otras situaciones violentas, de personas sin nombre ni identidad que aparecieron muertas en modos que dejan entrever la acción clandestina del terrorismo de estado:

Se encontró el cadáver de un hombre joven acribillado a balazos. En sus bolsillos había documentación perteneciente a la organización subversiva declarada ilegal en 1973. Otro cadáver, perteneciente a una persona de unos 40 años, apareció en Morón con numerosos impactos de bala, desnudo, semiquemado y con las manos y pies atados. (“Fue asesinado el delegado de la Policía Federal en San Juan”, 24/03/1976: 9)

Fue asesinado el delegado de la Policía Federal en San Juan

Fue asesinado en San Juan el jefe de la regional de la Policía Federal, comisario Ernesto Alcorno Pajetta, mientras que en Tucumán recibieron hoy sepul-

crimento en el local de la FOITTA y luego en la localidad de San Juan, donde se estuvo hasta las 23.30 de ayer, cuando a las 13.30 se dirigió por la calle Mendoza de esa capital, hacia el sur, conduciendo un automóvil. En esa ocasión fue interceptado por otro coche, en el que viajaban tres personas. El comando de extrema izquierda al que pertenecía, que tenía 10 miembros, se desarmó después de un enfrentamiento al lado del comisario Pajetta.

● **Señales**
A las 11.30, en la provincia de Tucumán se celebró hoy el funeral de la víctima de la muerte de Aldo Basso, asesinado en la Capital Federal el lunes último. Los desposos del difunto arribaron ayer a las 8.30 a la ciudad de Tucumán, donde se instaló la capilla ardiente.

tura los restos del dirigente de la FOITTA, Atilio Rosario Santolín. En Córdoba murió el padre de un extremista y se produjeron atentados terroristas

abierta a 80 kilómetros al sur de la ciudad de Córdoba. En Santa Fe, entre las 2 y las 2.30 de ayer estallaron tres poderosas explosiones que en 9 de Julio 1983; otro en Tucumán 1983; el último en Lario 3754. En estos atentados hubo importantes daños materiales pero no víctimas.

● **Otros hechos**
Además la revista obrera registra sucesos de significación en Córdoba y Buenos Aires. En la ciudad de Buenos Aires se produjeron dos atentados contra el comisario Alberto Capasso Martínez mirón de la provincia de Tucumán, localidad de Calamuchita, localidad

en Santa Fe y Rosario. También apareció un cadáver en Escobar y otros en Marín. Numerosos operativos antiterroristas hubo en diversos lugares.

En la zona de Escobar se encontró el cadáver de un hombre joven acuchillado a balazos. En sus bolsillos había documentación perteneciente a la organización subversiva que denunció el 1973.

En la zona de Escobar se encontró el cadáver de un hombre joven acuchillado a balazos. En sus bolsillos había documentación perteneciente a la organización subversiva que denunció el 1973.

En Chacabuco explotó un dinamito que provocó graves daños en la vivienda y en su automóvil.

Además, en Mar del Plata y Bahía Blanca se registraron numerosos operativos antiterroristas a cargo de fuerzas de



Comisario Ernesto Alcorno Pajetta, delegado de la Policía Federal en San Juan.

seguridad combatales. Se practicaron numerosas detenciones.

En la Capital Federal se concretó ayer a las 18.30 un nuevo acto terrorista. En la intersección de La Plata y Oruro se abalanzó contra un sargento de la Policía Federal, el que resultó herido de gravedad.

Finalmente, vale también consignar que en la vigilia volvió a presentarse delincuencia en la subvención de Pto. de Pineda, zona de Pto. de Pineda.

En Chacabuco explotó un dinamito que provocó graves daños en la vivienda y en su automóvil. Además, en Mar del Plata y Bahía Blanca se registraron numerosos operativos antiterroristas a cargo de fuerzas de

COMIENZAN LAS CLASES. COMENZAR ESTER EN COPIAR

TURISMO

- Agente de viajes
- Curso de idiomas
- Hobbies en turismo
- Espectáculos turísticos

PERIODISMO

- Curso de redacción
- Hobbies de periodismo
- Cursos de computación

REQUISITOS PARA:

INSTITUTO HISPANOARGENTINO Y CLUB DEL TURISTA

¡Solo con clases en TOP LEVEL! MARZO 614 - 95. 85.

Murió una persona en los tiroteos de La Plata

Una persona muerta y dos heridas fue el saldo de los sucesos que tuvieron por escenario la ciudad de La Plata. Actuaron efectivos de

SOLICITADA

Diario Clarín (24 de marzo de 1976). Fue asesinado el delegado de la Policía Federal en San Juan. Página 9. Buenos Aires.

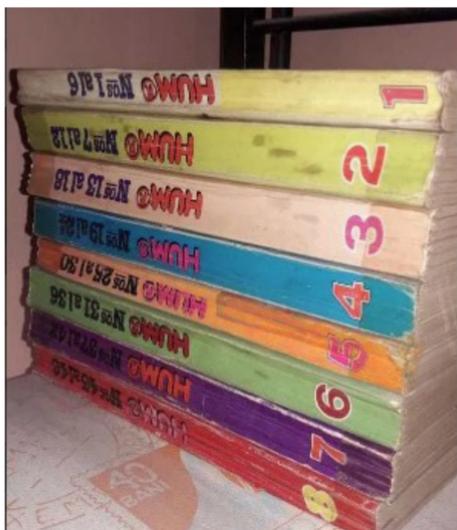
Cora Gamarnik (Frech, 2017) ha estudiado las formas en que el régimen militar construyó la imagen del “subversivo” en los medios de comunicación. Destaca como ser restó identidad y humanidad de los guerrilleros y militantes, nombrados en titulares de diarios y revistas como “extremistas”, “delincuentes”, “elementos”, “antisociales”, “terroristas”, etc., y en ocasiones, sin fotografías ni otros datos que permitieran algún otro tipo de acercamiento a ellos. Como los militantes y combatientes en clandestinidad usaban “alias” para protegerse, fueron presentados como seres aislados e irracionales, sin entidad ni civilidad. La omisión de los redactores de la anterior nota de Clarín sobre la identidad de estas personas habla de las políticas de visibilidad y ocultación del régimen visual de la dictadura que, en este caso, sirven como mecanismos del gobierno para construir consensos en la población contra el “enemigo interno”.

Una serie de fotografías que reposan en el archivo digital³ de *Aristócratas del Saber* (de ahora en adelante *ADS*), muestran varias escenas de los alumnos departiendo en lugares por fuera del edificio escolar. Una de las fotos (Imagen 2) capta a dos jóvenes, uno de ellos colaborador de la revista, en la avenida 9 de Julio, con uniforme y con un libro en las manos. La instantánea sugiere la interrupción —por la acción fotográfica— de una charla en que los chicos se disponían a hojear o pasarse el libro. El objeto, observado con más atención al hacer *zoom* en la imagen digital, resulta ser el tomo N° 5 de una colección especial de *Humor*, que reeditó en 1980 seis números de la revista por cada tomo (Imagen 3). La evidencia se encontró en fotografías de la colección en venta en el sitio web Mercado Libre. Este pequeño hallazgo visual ilustra la presencia de esta publicación en la cotidianidad de los jóvenes del CNBA y, más especialmente, en los deleites y aprendizajes de los redactores de *ADS*, para quienes *Humor* fue un referente indiscutible de la práctica editorial contravisual.

3 En 2010 los participantes de la *ADS* rastrearon y recuperaron casi todos los números de la revista (faltando tres todavía por hallar) y demás material pertinente, como piezas comunicativas en papel, fotografías de la época, normativas, material gráfico usado para el proceso creativo, textos, etc., para distintas iniciativas colectivas de conservación de la memoria sobre esta experiencia. Agradezco a Valeria Hasse, autora de la revista que colaboró en la digitalización y organización del archivo, permitirme conocer estos vestigios.



Claudia Bozzo (1981). Compañeros promoción 1982 (fotografía). Buenos Aires, Archivo digital ADS.



Humor para coleccionar (1980) (fotografía). Recuperado de: Mercado Libre.

La perspectiva visual permitió que ciertos detalles —tal vez “insignificantes” y por ende “invisibles”— de las fuentes gráficas cobraran sentido y visibilidad, al estimular la exploración de las imágenes como objetos con profundidad, misterios, significados inéditos y señales por atender. También, habilitó la posibilidad de prestar atención a las condiciones de enunciación y circulación de las piezas consultadas. Por último, permitió explorar otras dimensiones de los testimonios de las personas entrevistadas, para superar lo anecdótico sin restarle importancia a las emociones y para ver otras cualidades en las percepciones atesoradas por las memorias (Corredor, 2023).

b. La “exhumación” de fuentes digitales

El proceso de trabajo con fuentes digitales, principalmente ubicadas en archivos personales en la web, fue posible por procedimientos de rescate entendidos por Gerbaudo como “exhumaciones”, es decir, como “una intervención atenta a los objetos en estado de pérdida potencial” (2013: 11). Estos procedimientos se activaron en el momento inicial de reconocer en piezas aparentemente ajenas al objeto de estudio, ese “algo” que llamó la atención por ser indicio de visualidad, que impulsó su rescate de la indiferencia o de un lugar de interés meramente sentimental para las personas implicadas (Corredor, 2023).

La “exhumación” de estas imágenes requirió tomar algunas precauciones por sus condiciones de almacenamiento en la red, que pueden resultar problemáticas para la consideración de este material como “fuente”. Ciertas fotografías relevantes para este análisis reposan en páginas de Facebook⁴

4 Una de ellas es “El Acosta y yo” (@recuerdosgrantacosta), creada por William Grant, ex alumno, ex preceptor y ex docente de la escuela Mariano Acosta (fallecido en 2022). A modo de archivo

de ex docentes, que funcionan a modo de reservorios informales de la memoria personal y colectiva sobre la escuela Mariano Acosta, por ejemplo. Estas imágenes exigieron de un esfuerzo extra para reponer sus contextos de producción y resolver su legitimidad como fuentes de investigación.

Herramientas básicas de la interfaz de Facebook como los *tags* y los comentarios fueron útiles para discernir los datos originales y complementarios de las fotografías mencionadas. Estas herramientas, definidas como “tecnologías de creación de memoria” y de documentación por Gibbons (2009) son intrínsecamente sociales y, por ende, permiten la validación colectiva de la información publicada como documentos legítimos, teniendo en cuenta el uso de esta red social como un medio de construcción de memoria colectiva, es decir, como un ejercicio de cocreación de recuerdos donde un colectivo diverso discute y produce consensos y reconocimientos sobre un hecho del pasado.

Las fotografías consultadas reposan en los álbumes de Facebook acompañadas por comentarios de ex alumnos y docentes que no solo comparten expresiones de carácter afectivo y nostálgico, sino también informativo al ofrecer datos útiles para ubicar los objetos, eventos, espacios y personas retratadas en contextos veraces y/o creíbles, avalados por los participantes de la conversación *online*.

El régimen de visibilidad de los archivos digitales se encuentra en una rápida y continua expansión, promovida por múltiples factores. Esta fase de la investigación se desarrolló, en gran parte, en medio de una excepcional situación global como la cuarentena por la pandemia del Coronavirus. En este lapso, las páginas de Facebook revisadas actualizaron y

personal, esta página publicó comentarios sobre las transformaciones que el paso del tiempo y las administraciones hicieron en espacios y objetos de la escuela. También visibilizó las inscripciones emocionales que esos lugares y sus transformaciones dejaron en la experiencia de Grant.

aumentaron sus contenidos de forma acelerada, surgiendo como depósitos de memoria útiles para ser aprovechados, por la cantidad de nuevas imágenes, textos y datos que sus administradores publicaron en el encierro prolongado (Corredor, 2023).

c. El análisis semiótico y ontológico en las fuentes

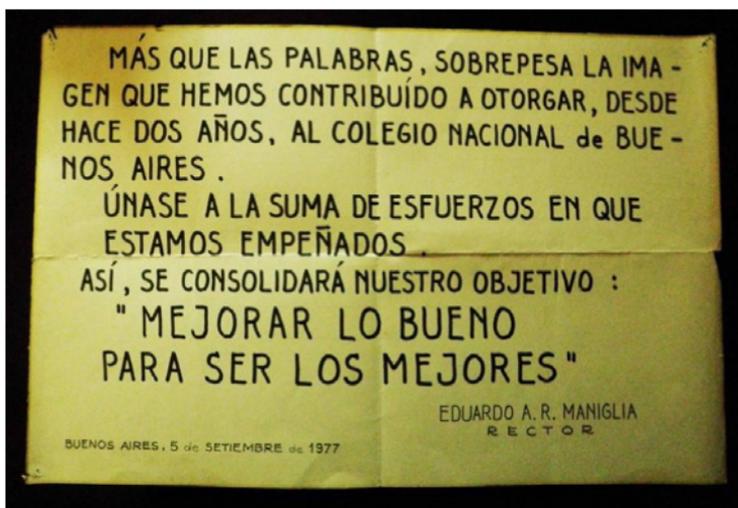
Ver en las fuentes su potencial como objetos visuales requiere articular herramientas de análisis provenientes de los estudios visuales y culturales. Para este caso, se aprovechó el diálogo entre dos perspectivas de análisis de la imagen: la semiótica y la ontológica (Dussel, 2019). En el enfoque semiótico la imagen es asumida como una “representación” cultural y como un transmisor de significados, lo que da énfasis a su carácter como signo, discurso o texto que puede ser leído o decodificado (ibídem). En el enfoque ontológico la imagen es una “presentación”, lo que subraya la presencia de imágenes y objetos como entidades materiales que tienen una historia, una vida propia y que inciden en el espectador con un potencial performativo, emocional y experiencial. Así, las imágenes serían objetos “dotados de ser” (Moxey, 2009: 19) que conmueven, captan la atención, y suscitan reacciones y relaciones (Martínez Luna, 2017) que sobrepasan lo descriptivo e interpretativo. Ambas perspectivas fueron activadas en este estudio de acuerdo con la manera en que aparecieron las imágenes en los testimonios: si habilitaron la posibilidad de interpretarlas como signos o de valorarlas según sus efectos en las personas (Corredor, 2023).

Al indagar sobre el régimen visual de instituciones educativas como el Colegio Nacional de Buenos Aires, se llegó a testimonios de una ex alumna (promoción de 1982) que recordó una serie de objetos de la cultura escolar del colegio, consistentes en frases escritas en papel, enmarcadas e ins-

taladas por todo el edificio con mensajes que difundían el proyecto educativo de las autoridades del colegio, en cabeza del rector Eduardo Maniglia,⁵ colaborador entusiasta de la dictadura (entrevista de Garaño y Pertot a Valeria Hasse, *ca.* 1999). Los mensajes promovían la competencia, la disciplina castrense y la obediencia, entre otros valores asociados a lo que se consideraba la educación de la elite. Uno de los carteles, instalado en 1977, develaba la preocupación por construir una imagen pública “adecuada” del colegio, en sintonía con el proyecto militar.

Este cartel caló de tal manera que fue registrado en una fotografía que hace parte del actual archivo de *ADS* (Imagen 4), y se hizo visible en el recuerdo crítico de un ex alumno (promoción de 1977), veintidós años después: “Maniglia puso un cartel en la entrada que decía ‘mejorar lo bueno para ser mejores’... Toda esta represión significa ‘mejorar lo bueno’... Elitismo combinado con represión” (entrevista de Garaño y Pertot a Alejandro Ferrari, *ca.* 1999). También, es posible colegir que el contenido de este letrero pervivió e interpe-
ló a varias generaciones de estudiantes, ya que cinco años después de su instalación, otra crítica emergió en el N° 15 de *ADS*, de 1982: “Si de esta manera creen mejorar lo bueno para ser los mejores, sepan que llevaré con orgullo el título de peor” (“Bárbaros, las ideas no se matan”, 1982).

5 La dictadura intervino el CNBA en octubre de 1974, cuando Raúl Aragón fue removido del rectorado. Por la rectoría rotaron tres directores distintos en poco tiempo hasta la designación de Eduardo Rómulo Maniglia (1975-1978), con quien se oficializó la entrada del nuevo orden militar al colegio.



Cartel del CNBA sustraído por el alumno Mario Melita (1977 a 1982). (Fotografía). Buenos Aires, Archivo digital ADS, 1977.

La anterior secuencia de testimonios pudo elaborarse al atender al poder sugestivo y performativo de la imagen, siguiendo interpretaciones cercanas a la perspectiva ontológica. El hallazgo de un registro del cartel en el archivo de los creadores de la revista sugirió la posibilidad de pensar en las afectaciones y procesos que este objeto desató en los sujetos. Los carteles de Maniglia fueron parte de la consolidación de una visualidad hegemónica del CNBA, consistente en un repertorio patrimonial enmarcado en una estética del poder, reforzado por rituales, discursos nacionalistas y la promulgación de valores referentes a una cultura europea y elitista. Esta visualidad escolar marcó a los alumnos de esa época, teniendo en cuenta el rol de la escuela como formadora de la sensibilidad del ciudadano según registros hegemónicos de lo sensible (Pineau, 2014), que moldean y modifican las subjetividades por medio de operaciones —en este caso de vi-

sualidad—. En este orden de ideas, la perspectiva ontológica permitió ver el régimen visual escolar como una construcción de imágenes con el propósito de moldear sensiblemente a los sujetos, que, en esos momentos, tuvo efectos no previstos por las autoridades, como la creación de archivos y el rechazo en —por lo menos— cinco generaciones de alumnos.

A modo de cierre

El desarrollo anterior se enmarca en algunos esfuerzos por aportar a la construcción de un objeto de estudio todavía en ciernes en la investigación histórica, consistente en las relaciones de visualidad entre dictadura y escuela argentina. En este proceso emergieron algunas reflexiones sobre la utilidad de perspectivas afines a los estudios visuales para el trabajo de búsqueda y análisis de las fuentes, en la investigación en historia de la educación.

A modo de conclusiones, se puede colegir que en el proceso de indagación sobre las visualidades escolares, la perspectiva de visualidad amplió su campo de acción más allá de la dimensión teórica, lo que se reflejó en la diversificación del corpus documental, ya que se pudieron valorar en clave visual vestigios de distintas naturalezas y materialidades que, en principio, no hubieran sido tenidos en cuenta como fuentes aptas para su consulta. Otra reflexión se dirige a comprender la visualidad como una perspectiva de carácter interdisciplinar, que puede dialogar de forma fructífera con campos de estudio no necesariamente “visuales”. También se propuso estimar los vestigios de los archivos personales en las redes sociales como documentos dignos de ser “exhumados” e investigados. Por último, se presentaron las perspectivas semiótica y ontológica como herramientas de análisis

que pueden ser útiles para abordar documentos históricos que involucran imágenes y objetos.

Estas reflexiones pueden enriquecer el ejercicio de investigación en historia de la educación, teniendo en cuenta la ampliación del régimen de visibilidad de los archivos oficiales, escolares y personales, que permite saber más sobre la cultura escolar y material, las relaciones entre sujetos educativos y la construcción de prácticas, discursos y subjetividades escolares, entre otros temas. La democratización de los archivos ha sido posible, en parte, por políticas de acceso que se valen de la digitalización e internet, que suscita encuentros con documentos de diversas calidades y naturalezas, cuyos estudios se pueden complementar con herramientas de análisis como las ya presentadas. Estos encuentros entre fuentes y perspectivas de análisis poco usuales pueden aportar a la generación de nuevas preguntas sobre lo educativo.

Bibliografía

- Álvarez, A. (2018). Celebrar en dictadura, los estudiantes secundarios y la primavera en Buenos Aires (1976-1983). Tesis de maestría. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- (2019). Ordenar la primavera. Los estudiantes secundarios de Buenos Aires y los festejos del 21 de septiembre durante la última dictadura. *Revista Conflicto Social*, 12(21): 93-124.
- (2020). Controlar el tiempo libre. Estudiantes secundarios de Buenos Aires durante la última dictadura cívico-militar. *Propuesta Educativa*, 2(4): 121-132.
- Álvarez Prieto, N. (2015). La violencia escolar en perspectiva histórica. Un análisis de la trayectoria del fenómeno en escuelas públicas de nivel medio (Ciudad de Buenos Aires y Conurbano bonaerense), 1969-2010. Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2: 11-50.
- Berguier, R.; Hecker, E. y Schiffrin, A. (1986). *Estudiantes secundarios: sociedad y política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Corredor, M. (2021). Visualidad y contravisualidad en las escuelas secundarias en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): el caso de las revistas *Inter Matchy Aristócratas del Saber*. Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO-Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- (2022). La última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983) como régimen visual: visualidades en disputa al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en la Guerra de Malvinas. *Anuario Historia de la educación SAHE*, 23(1): 85-105.
- (2023). Aportes de la perspectiva de visualidad a la investigación en historia de la educación. En *VII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas de investigadores en Formación en Educación del IICE*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Dussel, I. (2019). *Visuality, Materiality, and History*. En Fitzgerald T. (ed.). *Handbook of Historical Studies in Education*. Singapur, Springer International Handbooks of Education.
- Finocchio, S. (2015). Periódicos de escolares en la Argentina. Producciones pedagógicas de la escuela primaria entre 1900-1960. En Hernández Díaz, J. M. (ed.). *La Prensa de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*, pp. 115-130. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Foster, H. (1988). *Vision and visuality*. Seattle, Dia Art Foundation.
- Gamarnik, C. (2009). Políticas de ocultamiento/políticas de visibilidad: la fotografía de prensa durante el golpe de Estado de 1976. En *II Seminario Internacional Políticas de la Memoria: "Vivir en dictadura. La vida de los argentinos entre 1976 y 1983"*. Buenos Aires.
- (2017). La imagen de la "subversión": cómo se construyó la imagen del enemigo (1976-1979). *Sudamérica*, (7): 19-52.
- Garaño, S. y Pertot, W. (2002). *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires, Biblos.

- Gerbaudo, A. (2013). Archivos, literatura y políticas de la exhumación. En Universidad Nacional del Litoral/Centre de Recherches Latino-Américaines (eds.). *Palabras de archivo*, pp. 57-86. Santa Fe, Poitiers.
- Gibbons, L. (2009). Connecting personal and community memory-making: Facebook Groups as emergent community archives. *Information Research*, 4(3).
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Cultura Visual. *Educação & Realidade*, 30(2): 9-34.
- Martínez Luna, S. (2017). Estudios Visuales. Giros entre la crítica de la representación y la ciencia de la imagen. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, (4): 257.
- Minghetti, N. (2018). La prensa estudiantil como táctica de resistencia a la dictadura. El caso de la revista *Aristócratas del Saber* en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1978-1986). Tesis de Maestría. Buenos Aires, FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Mirzoeff, N. (2011). *The right to Look: A Counterhistory of visuality*. Durham, Duke University Press.
- (2016). El derecho a mirar. *IC-Revista Científica de Información y Comunicación*, (13): 29-65.
- Mitchell, W. (2003). Mostrando el Ver. Una crítica de la cultura visual. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (1): 17-40.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios visuales*, (6): 8-27.
- Otero, E.; Álvarez, A. y Minghetti, N. (2021). Los estudiantes secundarios y la producción de revistas. ¿Estrategias de unidad o resistencia? El caso de tres instituciones educativas de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires (1976-1986). *Anuario de Historia de la educación SAHE*, 22(1): 76-98.
- Pineau, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En Pineau, P. (comp.). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar 1870-1945*, pp. 21-38. Buenos Aires, Teseo.
- Severino, M. (2011). Prácticas autoritarias y estrategias de resistencia al interior del Colegio Nacional de Buenos Aires en tiempos de la última dictadura militar. Trabajo de seminario. Buenos Aires, FLACSO-Argentina.

Artículos en diarios y revistas estudiantiles

Bárbaros, las ideas no se matan. (1982). *ADS*, (15): 27-28.

Fue asesinado el delegado de la Policía Federal en San Juan (24/03/1976). *Clarín*: 9. Buenos Aires.

Entrevistas

Garaño, S. y Pertot, W. (ca. 1999). Entrevista a Alejandro Ferrari (Video en *Archivo DILA-Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología*). Disponible en: <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/dila/items/show/11712#c=0&m=0&s=0&cv=0>

----- (ca. 1999). Entrevista a Valeria Hasse (Video en *Archivo DILA-Laboratorio de Documentación e Investigación en Lingüística y Antropología*). Disponible en: <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/dila/items/show/11714#c=0&m=0&s=0&cv=0>

La aplicación del enfoque por instrumentos para el análisis de políticas educativas

Axel Kesler

CONICET-IICE-UBA

axkesler@gmail.com

Introducción

En las últimas décadas se ha diseñado una gran cantidad de políticas educativas que intervienen sobre las desigualdades sociales. Sin embargo, la multiplicación de esas acciones no siempre ha contribuido a generar mayores niveles de integración social o más oportunidades para todos los sectores sociales. Si bien esto responde a una diversidad de factores, los modos en que las políticas conciben y dan tratamiento a dicha problemática constituyen uno de los aspectos a considerar para comprender ese “fracaso”. Es por eso que en el campo de las políticas educativas se vuelve especialmente relevante el estudio de las orientaciones que estas asumen, comprendiendo su capacidad de garantizar derechos más allá de los objetivos explícitamente declarados (Danani, 2005).

En esa tarea de investigación, se presentan por lo menos dos desafíos centrales. El primero consiste en captar las orientaciones no solo en los discursos más generales, sino

también en los elementos concretos a través de los cuales se materializan las intervenciones. De allí la relevancia de comprender los medios operativos que se establecen en el diseño de la política para su puesta en acto. El segundo desafío es el de recuperar una visión de conjunto que permita trascender el análisis de las iniciativas particulares de las políticas. Esto implica asumir que las intervenciones no se piensan o se construyen de forma aislada, sino que se articulan con una serie de acciones en el marco de un proyecto más amplio.

Para reflexionar acerca de esos dos aspectos, este trabajo presenta una perspectiva de análisis de los “instrumentos de la política” utilizada en la tesis de Maestría en Políticas Sociales del autor. Esta ha sido útil para el estudio de los proyectos político-culturales que sustentan las políticas educativas destinadas a atender a los grupos vulnerados en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante las primeras tres gestiones del PRO (2007-2019). El texto se organiza en dos apartados. En el primero se exponen los postulados teórico-metodológicos de la perspectiva de análisis de los instrumentos de la política para el estudio de las políticas educativas que intervienen sobre las desigualdades sociales. En el segundo se explora su fertilidad analítica en un caso de investigación concreto llevado a cabo en la tesis de maestría.

Las políticas educativas y sus instrumentos: un enfoque de análisis

Las políticas educativas constituyen un subtipo de políticas sociales, es decir, de aquellas destinadas a satisfacer y moldear demandas vinculadas a las condiciones de vida de los sujetos y a la reproducción de la vida social (Grassi, 2021). Particularmente, son intervenciones que tienen como fin

regular el sistema educativo y el acceso a la educación. Con el proceso de masificación escolar que tuvo lugar en toda la región en las últimas décadas, se han multiplicado las políticas educativas destinadas a ampliar el ingreso, permanencia y finalización de los estudios formales en todos los sectores sociales. Las líneas de acción que emergieron asumieron distintas perspectivas sobre cómo debe ser abordado ese propósito en contextos de profundas desigualdades sociales: se ha puesto más el acento en aspectos individuales vinculados a la distribución de recursos y capacidades entre los sujetos o más en los mecanismos institucionales que resultan excluyentes para algunos sectores sociales, se ha privilegiado al Estado en un rol central en ese proceso o se ha delegado principalmente en otros actores de la sociedad civil, las familias e incluso los propios estudiantes, entre otros ejemplos. Estos posicionamientos asumidos en las políticas respecto a cómo se debe intervenir constituyeron distintas visiones sobre las desigualdades y el derecho a la educación que implican procesos disímiles en términos de democratización educativa. Al respecto, algunos autores han señalado cómo durante el Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018) se avanzó en esos procesos con propuestas de escolarización alternativas a los formatos tradicionales, de fomento a la participación ciudadana y de promoción de derechos, mientras que durante la restauración conservadora posterior se produjo una retracción del derecho a la educación al reinstaurarse lógicas de individualización, competencia y desresponsabilización colectiva (Di Piero, 2021; Gluz, Rodríguez y Elías, 2021).

De ahí surge la relevancia de estudiar las orientaciones que estas políticas asumen. Para eso, interesa destacar la fertilidad de la perspectiva de análisis de los “instrumentos de la política” en esa tarea de investigación. Si bien representa una de las tantas dimensiones que se pueden contemplar en este

tipo de estudios, se vuelve especialmente significativa ya que permite relevar los mecanismos y técnicas que se articulan desde el Estado “para implementar o dar efecto a las políticas públicas” (Sarhou, 2014: 151). Algunos autores han entendido por estos instrumentos a la acción gubernamental operacionalizada y materializada en distintos medios desde los cuales se busca dar respuesta a las problemáticas planteadas por la política pública (Lascoumes y Le Galés, 2012). En ese sentido, se trata de los elementos más concretos que se pueden visualizar del diseño de las políticas.

De estas primeras definiciones se desprenden dos advertencias teóricas que resultan fundamentales para considerar. La primera es que los instrumentos de la política no son elegidos de forma aleatoria. Por el contrario, su elección depende tanto del problema (y solución) definido por la propia política pública como de los recursos de que se disponga para abordarlo (Sarhou, 2014). A modo de ejemplo, si se cree que las desigualdades educativas se deben a la falta de ingresos en ciertos grupos sociales, se podrían considerar instrumentos como la transferencia de dinero y las mediciones para identificar a aquellos que se encuentren en dicha situación. Si, además, se considera que los estudiantes deben utilizar los fondos con el propósito de mejorar su desempeño escolar, se podría implementar un mecanismo de sanción que implique la retención de los recursos en caso de que no mantengan un determinado promedio. En ese sentido, en la selección de los instrumentos subyacen determinados posicionamientos: en el caso presentado, el supuesto de que se trata de un problema económico, que se debe focalizar su intervención en quienes “realmente lo necesiten”, que el recurso monetario permite mejorar el desempeño, etc.

La segunda cuestión que parece importante resaltar es que la utilización de los instrumentos no es neutra (y allí radica gran parte de su relevancia como objeto de estudio). En

cambio, estos estructuran la acción pública y pueden generar efectos concretos, incluso más allá de sus objetivos declarados (Lascoumes y Le Galés, 2007). A partir de los aportes de distintos autores, se identifican tres tipos de efectos principales. El primero de ellos refiere a la “inercia política” ya que estos tienden a resistir a presiones externas como, por ejemplo, conflictos entre actores o cambios de gobierno (ibídem, 2012). Tanto por su institucionalización en la acción gubernamental como por el relativo consenso que se logra en la selección de un instrumento u otro (a diferencia de los objetivos de la política que suele implicar mayores disputas), suelen permanecer en las políticas en el largo plazo. Es por esto que los instrumentos de la política logran cristalizar orientaciones que por otras vías serían más inestables. El segundo efecto, relacionado estrechamente con la primera cuestión mencionada, es el de “producción simbólica”. Esto se vincula con que toda acción estatal tiene la capacidad de imponer representaciones específicas sobre las diferentes temáticas y problemáticas abordadas (Bourdieu, 2001). A través de los instrumentos, el Estado no solo actúa sobre la realidad tangible, sino que también moldea la percepción que se tiene sobre ella legitimando interpretaciones y marginalizando otras. Esto significa que los instrumentos políticos juegan un papel crucial en la construcción social de la realidad, influyendo en cómo las personas comprenden y reaccionan ante diversas temáticas. El tercer efecto es la “inducción de comportamientos” en tanto los instrumentos delimitan los modos en que se debe llevar a cabo la intervención y lo que se espera suceda con ella (McDonell y Elmore, 1987). Esta dinámica subraya la capacidad de los instrumentos para modelar las expectativas sociales y profesionales, estableciendo un marco dentro del cual los individuos y las instituciones ajustan sus comportamientos para alinearse con los objetivos políticos.

Volviendo al ejemplo anterior, y teniendo en cuenta estos tres tipos de efectos, si para adquirir determinados recursos monetarios hay que mantener un promedio académico, el estudiante asumirá el deber de certificar periódicamente no solo su situación de necesidad, sino también su “buen desempeño” con todo lo que ello conlleva. En algunas investigaciones que abordaron el tema de las becas escolares se ha señalado cómo las condicionalidades que se establecen para la transferencia de ingresos pueden constituirse como dispositivos disciplinadores y de control social de la pobreza o, incluso, pueden derivar en una invisibilización de las condiciones sociales y escolares que llevan al éxito o el fracaso escolar (Gluz, 2006). En este punto es necesario destacar que los efectos no son una traducción lineal de los sentidos que sustenta la utilización de determinado instrumento, esto dependerá luego de su puesta en acto y de los procesos de apropiación en contextos específicos. Sin embargo, el análisis sobre su selección puede servir como un punto de partida para luego profundizar en esos aspectos.

Teniendo en cuenta estas dos advertencias, queda claro que los instrumentos de la política, muchas veces vistos (e incluso “mostrados”) meramente como una herramienta “técnica” y “desinteresada”, condicionan los modos en que se va a realizar la intervención y generan efectos en la realidad. Por este motivo, no solo se vuelve importante relevar las políticas que se implementan para atender las desigualdades, sino también identificar cada uno de estos elementos “menores” que dan indicios sobre cómo estas efectivamente definen los problemas y sus respectivas soluciones (Herrera-Kit y Centeno, 2022).

Esto no significa detenerse en una mirada particular sobre cada instrumento, es necesario dar un paso más que permita captar el sentido que construyen como totalidad. En otras palabras, si se entiende que existe una diversidad de líneas de

acción para intervenir sobre las desigualdades escolares y se quiere dar cuenta de la perspectiva más amplia que subyace sobre esa problemática, de lo que se trata es de identificar las nociones que se articulan en el conjunto de esas intervenciones. Para eso, luego de descomponer las políticas en esos aspectos menores, es necesario “rastrear sus generalidades”, es decir, revisar aquellas que atraviesan y/o permiten construir comparaciones con otras, atendiendo a los posibles puntos de conflicto y contradicciones en su dinámica conjunta (Chiara, 2017). Esta propuesta invita a construir una tipología sobre los instrumentos que se pueden presentar en las políticas y sus posibles implicancias.

Siguiendo a Herrera-Kit y Centeno (2022) se reconocen, por lo menos, cuatro grandes tipos de instrumentos en función de los recursos que estos movilizan: los “legislativos y regulatorios” imponen mandatos (ya sea en términos prescriptivos o proscriptivos) obligando a los actores a comportarse de un modo determinado; los “económicos y fiscales” implican el uso de técnicas y herramientas para recaudar o distribuir recursos monetarios o en especies ya sea a través de la movilización de recursos o de la aplicación de contraprestaciones y/o sanciones; los de “información y comunicación” transfieren conocimiento de forma indirecta (vía medios o redes de comunicación) o directa (vía talleres, espacios de consulta, conferencias, etc.); y los “basados en acuerdos e incentivos” conceden autoridad a actores colocando al Estado en un lugar más de mediación que de mando. Se entiende que los recursos movilizados por estos instrumentos pueden involucrar distintos actores: escuelas, agentes externos al sistema educativo y los propios equipos técnicos de los programas. A partir de esta tipología, se debe poner especial atención a cómo se establecen distintas prioridades en las reglas de juego que disponen los instrumentos, así como en los criterios de uso y asignación de los recursos que aportan.

Las políticas educativas de atención a los grupos vulnerados en CABA: un abordaje desde el enfoque de los instrumentos

Como se mencionó anteriormente, el enfoque de instrumentos fue utilizado en la tesis de maestría con el fin de analizar los proyectos político-culturales que sustentan las políticas educativas destinadas a atender a los grupos vulnerados en el nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) durante los primeros tres mandatos de gestión del PRO (2007-2019). Esto consistió en tres instancias: en primer lugar, se rastrearon las principales políticas en cuestión implementadas desde la fundación de la CABA como distrito autónomo, teniendo en cuenta los problemas que definían y el contexto en el cual se inauguraron; en segundo lugar, se identificaron los instrumentos centrales que se articularon en esas políticas, los recursos que movilizaron y sus mediaciones; y, en tercer lugar, se analizaron los cambios y continuidades en los instrumentos durante la etapa de gobierno del PRO respecto al período anterior. A continuación, se presentan los hallazgos de la tesis focalizando específicamente en aquello que se pudo develar desde la perspectiva de los instrumentos.¹

Período 1996-2007

Teniendo en cuenta la orientación de las políticas educativas en cuestión, fue posible agrupar las primeras tres gestiones de gobierno de la CABA como parte de un mis-

1 Vale destacar que en la tesis se distinguieron analíticamente tres dimensiones que permitieron arribar a estas conclusiones. Así, además de los “instrumentos de la política”, se tuvo en cuenta la “arquitectura institucional del Estado” y la “oferta educativa” que, desde una lectura transversal y conjunta, dieron lugar al análisis de los contenidos político-culturales de las políticas (Kesler, 2023).

mo período. La primera de ellas, a cargo de la Unión Cívica Radical (1996-200), inauguró una línea de acción a gran escala y pionera a nivel nacional con el objetivo de atender las desigualdades sociales que ocupó centralidad en la agenda de gobierno. Bajo la preocupación por los altos niveles de vulnerabilidad que afectan principalmente a la zona sur de la ciudad y que se venían intensificando en esos años, se creó el Programa Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) inspirado en el modelo francés “ZEP”². Este parte del diagnóstico de que el fracaso escolar es consecuencia de múltiples factores sociales y que, para intervenir sobre esa problemática, se debe encarar un trabajo intersectorial y se debe reforzar la capacidad institucional de las escuelas (Chiara, Gluz y Gómez, 2000).

Se reconocen tres tipos de proyectos específicos para el nivel secundario que ha articulado ZAP, muchos de los cuales nacieron en distintas experiencias territoriales, en función de tres variables del “fracaso escolar” sobre los que se ha propuesto intervenir. En primer lugar, están los que focalizan en el bajo acceso a los bienes culturales reconociendo su incidencia en los resultados escolares: algunos lo han hecho apostando a la democratización del capital cultural legítimo mediante talleres extraescolares en las escuelas como instrumento principal destinado a la reflexión y elaboración de proyectos audiovisuales en las escuelas (“CINEZAP”), otros lo han abordado generando diferentes experiencias sociales y culturales a través de la organización de campamentos y salidas (“Campamentos Escolares”), y un último grupo lo ha hecho constituyéndose por fuera de la escuela para ampliar las oportunidades en los barrios populares también con talleres extraesco-

2 Zonas de Educación Prioritaria (ZEP) fue un programa nacido en Francia en 1982 con el objetivo de generar igualdad de oportunidades entre estudiantes interviniendo especialmente en los territorios que concentran mayores dificultades sociales y escolares.

lares, específicamente sobre formación en la música, así como el préstamo de instrumentos musicales (“Orquestas Juveniles”). En segundo lugar, se ha incluido un proyecto para dar respuesta institucional a la problemática del embarazo adolescente y su incidencia en la deserción escolar articulando un instrumento de capacitación a docentes para modificar las representaciones sobre este tema, uno de acompañamiento personalizado a las jóvenes y uno vinculado a la creación de normativas especiales para flexibilizar el régimen de asistencia escolar (“Programa de Retención Escolar de Alumnas/os Madres, Padres y/o Embarazadas”). En tercer lugar, se ha intervenido sobre la situación de repitencia incorporando los talleres extraescolares como instrumento central junto al acompañamiento personalizado a los jóvenes en distintos espacios barriales (“Centros Comunitarios”).

Así, los instrumentos que se han incorporado en estos proyectos han movilizado recursos principalmente de “información y comunicación” a partir de los talleres extraescolares a estudiantes y capacitaciones a docentes, así como “económicos y fiscales” con el equipamiento de elementos materiales y el financiamiento de horas institucionales para quienes llevaban a cabo las actividades. Los actores que participan principalmente en la movilización de estos recursos son las escuelas, reconocidas por el programa como instituciones privilegiadas para intervenir sobre las desigualdades escolares. Estos recursos se han destinado a las zonas más vulneradas, focalizando en el sur de la ciudad, para democratizar el acceso al capital cultural legítimo y eliminar barreras simbólicas modificando las representaciones sobre estos sectores sociales. Como se presenta en algunos testimonios más actuales, permitió que “uno va(ya) a Bajo Flores y (sea)

normal ver a unos pibes caminando con un trombón en el medio de la villa, (mientras) antes no se sabía qué era eso”³.

En el segundo y el tercer gobierno de CABA, encabezado por el Frente Grande (2000-2007) en un contexto de agudización de la crisis económica y social en el país, se fortalecieron las políticas de atención a los grupos vulnerados a través de distintas acciones. En el marco de la sanción de la obligatoriedad del nivel secundario (Ley N° 898/GCBA/02) que convirtió a la CABA en el primer distrito en hacerlo, se crearon una serie de programas que asumieron como problemática central la deserción y la exclusión del sistema educativo. Una gran parte de ellos se han destinado a estudiantes escolarizados en situación de vulnerabilidad tomando como instrumentos centrales la transferencia de ingresos a las familias (“Becas Escolares”), el financiamiento de “módulos institucionales” a la escuelas para la realización de proyectos que promuevan la retención escolar y la mejora de los aprendizajes (“Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media - PFIEM), la visita a familias en sus hogares y las escuelas para hacer un seguimiento personalizado de estudiantes (“Promotores de la Educación”) y el apoyo técnico a las instituciones para acompañar situaciones de vulnerabilidad (“Asistencia Socioeducativa). Otros programas que se inauguraron han estado más orientados a construir un nexo entre la escuela y los sectores excluidos del sistema que en muchos casos nunca asistieron a un establecimiento educativo. Estos se han desarrollado en distintos centros barriales e incorporaron como instrumento central los talleres extraescolares sobre distintas temáticas para transmitir ciertas pautas escolares en los jóvenes y el acompañamiento per-

3 <https://www.pagina12.com.ar/555824-programa-de-orquestas-infantiles-y-juveniles-el-sonido-de-la>

sonalizado en sus propios territorios para (re)vincularlos con las escuelas (“Club de Jóvenes” y “Puentes Escolares”).

Al igual que en la gestión anterior, muchos de estos programas nacieron de demandas concretas de las escuelas o incluso de las asambleas barriales conformadas en esos años de las que participaban múltiples actores, incluyendo a cuadros técnicos y funcionarios de la Secretaría de Educación. En el transcurso de las entrevistas que se realizaron, estos programas fueron evocados como una apuesta por la inserción en el territorio y la canalización de demandas de diversos sectores.

¿Te acordás la época de asambleas barriales? Funcionaba en la villa 31 la asamblea de la red de Retiro. La Secretaría de Educación participaba de esa red. La red plantea a la Secretaría la preocupación de los vecinos y también de los representantes de las instituciones, (...) era un momento maravilloso de comunidad organizada ¿no? Estaban las directoras de las escuelas, las directoras de los centros de salud, las organizaciones comunitarias, Desarrollo Social, Niñez. Ahí plantean la preocupación por el alto nivel de ausentismo de los niños que vivían en el barrio y que iban a las escuelas primarias de la ciudad. (Coordinadora CABA)

En estos programas que se inauguraron cobraron también centralidad los talleres extraescolares para los estudiantes como instrumento privilegiado que moviliza recursos de información y comunicación, junto con la provisión de elementos para llevarlos a cabo con el fin de fortalecer la capacidad institucional desde un abordaje interdisciplinario. Sin embargo, como novedad de esta gestión, se comenzaron a movilizar nuevos recursos de información y comunicación con el asesoramiento técnico-profesionales a las escuelas y

la asistencia personalizada a estudiantes y familias, a la vez que otros económicos y fiscales con la transferencia de ingresos a las familias y el financiamiento de proyectos institucionales a las instituciones como instrumentos centrales. Con esto, participan tanto escuelas como los equipos técnicos del ministerio en espacios barriales para construir “puentes” con los sectores excluidos del sistema asumiendo la premisa de los “progresivos grados de formalización” (Krichesky, 2010) o, también denominada “procesos de escolarización” (Montesinos y Pagano, 2010). Se trata de distintas estrategias para que los jóvenes vayan adquiriendo de forma gradual determinadas pautas que les faciliten el acceso y la permanencia en la educación escolar (el encuadre, el trabajo en grupo, los procesos de trabajo y estudio, etc.) sin querer imponer o forzar el reingreso a la escuela. También durante esta gestión se incorporaron nuevos instrumentos que movilizan recursos de tipo legislativos y regulatorios al reglamentar varias de las intervenciones que se venían desarrollando con el fin de darle un marco normativo que garantizara estabilidad y continuidad en el tiempo. Fue entonces que comenzó a debatirse la mayoría de las resoluciones que establecieron las bases de los programas vigentes hasta el día de hoy, aunque sin lograr avanzar en una legislación específica para sus trabajadores.

De este modo, hacia 2007, se había consolidado y articulado una multiplicidad de instrumentos que configuraron una perspectiva multidimensional y un enfoque interdisciplinario para abordar las desigualdades, al tiempo que fortalecieron a las escuelas y a distintos equipos técnicos en espacios barriales para abordar la problemática. Así, muchos de los dispositivos implementados surgieron del diálogo intersectorial y se establecieron con un fuerte arraigo territorial. Aunque se mantenía la prioridad de atender y concentrarse principalmente en el sur de la ciudad, dado el reconocimien-

to de la mayor vulneración de derechos en esos territorios, se estaban expandiendo hacia la totalidad del distrito.

Período 2007-2019

Durante la gestión del PRO en CABA hubo continuidad en los instrumentos de política incorporados en los programas que se iniciaron durante el período previo, lo cual puede vincularse con el efecto de inercia que caracteriza a esta dimensión analítica. Sin embargo, los cambios principales se plasmaron en la creación de tres nuevos programas que intervienen sobre las desigualdades sociales en el nivel secundario. Es por eso que este apartado focalizará en el análisis de esas nuevas líneas centrándose en los instrumentos que articulan.

El primero de ellos es Familias en Diálogo, creado en 2013 como un programa destinado a formar a los adultos en la tarea de acompañar las trayectorias escolares de sus hijos. En este caso, también se realiza mediante la incorporación de los talleres extraescolares, pero destinados a las familias con el objetivo de conversar sobre distintas temáticas vinculadas a los contenidos o la convivencia escolar de los estudiantes. El propósito es proporcionar herramientas para que estos gestionen y regulen de forma autónoma su papel como acompañantes:

(...) cuando trabajamos con ciertas familias es muy importante que empiecen a encender esas alarmas de prevención y de articulación, es decir, no es solamente “te decimos qué puede llegar a ser la violencia de género psíquica o física, sino que además te damos las herramientas para que vos puedas empezar a pensar-te de otra manera”. (Funcionaria CABA)

En este programa, la escuela tiene un bajo grado de implicación ya que solo participa ofreciendo los espacios para la realización del taller y recibe luego un informe sobre los temas que se debaten a modo informativo para luego ser utilizado y trabajado institucionalmente. Se busca generar una instancia de capacitación sin plantear una continuidad para el seguimiento o el acompañamiento a las instituciones y sin movilizar algún tipo de recurso económico o financiero. Aun así, si bien está destinado a todas las escuelas de la ciudad que soliciten su intervención, se reconoce que no tiene gran impacto en el nivel secundario por la baja participación de las familias de estos estudiantes, a diferencia de lo que sí ocurre con el nivel inicial y la primaria.

El segundo programa, creado en 2014, es la Red Comunitaria de Apoyo Escolar (RCAE) que funciona en espacios por fuera del sistema educativo formal mediante convenios con organizaciones civiles sin fines de lucro. Para la realización de esos talleres de apoyo, desde el Ministerio se movilizan recursos económicos y fiscales con el pago de sueldo a los docentes y, en algunos casos, distribución de algunos manuales y útiles escolares. La selección del personal, la compra del resto de los materiales y la realización de los talleres quedan sujetas a las distintas organizaciones que las implementan. A su vez, a medida que fue creciendo el programa, el Ministerio ha diseñado un instrumento de asesoramiento técnico en distintas regiones con el fin de generar mayor acompañamiento pedagógico y de brindar capacitaciones a docentes. Sin embargo, no ha logrado establecerse como una instancia constante para generar un intercambio permanente con las ONG (Santos, 2022).

Así, en la RCAE son los distintos actores externos al sistema educativo los que se encargan principalmente de hacer funcionar el dispositivo armando su estructura, contratando a los docentes, coordinando los espacios, entre otras tareas,

prácticamente sin articulación con las escuelas. De esta forma, se generó un desplazamiento del lugar de las instituciones escolares como actores centrales en la construcción de soportes vinculados al acompañamiento en distintas materias hacia espacios externos que imprimen otras lógicas y valores. Otro de los instrumentos articulados en el programa, y que denota la escasez de recursos en algunas sedes, es la sanción que implica el retiro de vacantes a aquellos estudiantes que tengan cuatro ausencias sin aviso con el objetivo de redistribuirlas a otros (RCAE, 2018). Esto se hace en el marco de focalizar en quienes “realmente lo necesiten” en los casos de que la demanda exceda la capacidad operativa (lo que ocurriría principalmente en la zona sur de la ciudad).

En los centros con mayor demanda sí tratamos de que el estudiante que permanece en el centro realmente lo necesite, que esté en una situación donde peligra su escolaridad; realmente en unas condiciones de vulnerabilidad educativa que necesita el espacio. Sobre todo en lo que tienen más demandas, capaz el centro de Belgrano o de Devoto, no pasa nada, nunca tenemos el cupo completo en esas sedes. Pero en las de Lugano, Soldati, Nueva Pompeya, Barracas, hay tantos chicos que tratamos de que la vacante realmente la tome el que lo necesita y no que la mamá se queda tranquila que va a hacer la tarea, por ahí no lo necesita, lo puede resolver solo perfectamente. (Coordinadora CABA)

La tercera de las líneas inaugurada en el 2016 es el programa Jornada Extendida. Está destinada a los primeros dos años del nivel con el propósito de generar “nuevas experiencias pedagógicas que permitan dar mayor flexibilidad a las escuelas para explorar nuevos formatos pedagógicos en la búsqueda de lograr la mejora de los aprendizajes” (Reso-

lución N° 1658/GCBA/2016). Esto se hace a través de la ampliación de la jornada escolar y el desarrollo de “espacios educativos” utilizando como instrumentos los talleres extraescolares, ya sea en la escuela o en otros ámbitos barriales (clubes, polideportivos, bibliotecas, etc.), sobre distintas temáticas (ajedrez, ciencia, comunicación y nuevas tecnologías, ESI, investigación, “lectura, escritura, narrativa y oralidad”, lúdico-expresiva y teatro). Varios de esos talleres son dictados por ONG y, en otros casos, por docentes contratados por el programa (Basualdo Moine, 2019). De este modo, se articula un instrumento ya utilizado en algunas iniciativas preexistentes de la ciudad, pero en este caso orientados al aprendizaje de “habilidades socio-emocionales” y llevados a cabo en gran parte por agentes externos al sistema. En ese sentido, la baja participación de las escuelas en la puesta en acto de los talleres, más allá de que se utilice su espacio físico, evidencia una limitación en el propósito declarado del programa de fortalecer a las instituciones escolares para que logren implementar nuevos formatos pedagógicos.

En síntesis, a partir del análisis de los instrumentos de política articulados en los nuevos programas de esta gestión se destacan dos aspectos centrales. Por un lado, una preocupación central por intervenir sobre aspectos individuales de los sujetos mediante la movilización de recursos de información y comunicación principalmente para la mejora de aprendizajes⁴. Por otro lado, se visibiliza un especial énfasis en asumir la educación como una “responsabilidad compartida” a partir de instrumentos “basados en acuerdos” que involucran actores externos al sistema educativo para la implementación de los programas. Esto se justifica en que

4 A diferencia del enfoque que se le dio a los programas creados durante las gestiones previas, en este período la concepción de aprendizajes se centró principalmente en lengua, matemática y una serie de habilidades socio-emocionales en sintonía con las variables mensurables en las evaluaciones estandarizadas (Vior, Rodríguez y Más Rocha, 2014).

“las condiciones necesarias para mejorar la calidad de las trayectorias educativas exceden al radio de acción del sistema de educación formal” (RDAE, s/f: 2). Así, estas políticas delegan en ONG y fundaciones gran parte del funcionamiento, a la vez que toman como destinatarias a las familias para que fortalezcan sus herramientas de acompañamiento a los estudiantes. En ese sentido, se instala una lógica de “comunitarización” que implica descentralizar sobre grupos primarios mayores niveles de responsabilidad y expectativa por la satisfacción del bienestar (Danani, 2008). Con esto se debilita una concepción social y colectiva sobre la satisfacción del derecho a la educación, al basarse en una mayor dependencia de atributos particulares sin garantías público-estatales.

Esto no implica que se ponga en duda la eficacia de la comunitarización para mejorar las condiciones de vida: por el contrario, la comunitarización es extraordinariamente potente para sostener la reproducción. Lo que se plantea, en cambio, es que globalmente ambas son fuente de desigualdad, porque construyen un mundo de protecciones dependientes de características particulares (de individuos o de grupos), sean ellas la habilidad, la disposición de medios, y aún el azar. Esa mayor dependencia de atributos particulares implica también menores garantías para esos individuos y grupos, ya que sólo la sociedad y sus instituciones público-estatales pueden prestar garantías y ser demandadas por ellos. (Danani, 2008: 47)

De esta forma, si bien la forma más “pura” institucionalmente de implementar esta lógica de comunitarización es a través de la tercerización de las intervenciones sociales a familias, organizaciones de la sociedad civil u otras instituciones, también puede implicar otros mecanismos como la

responsabilización de esos actores por el éxito o fracaso en el logro de alcanzar el bienestar (Danani, 2008). Esto representa un distanciamiento respecto a las orientaciones que fundaron y se consolidaron en los programas históricos más bien volcados a preponderar el rol estatal para la democratización de la educación. De hecho, tal como se manifestó en algunas entrevistas, la particularidad que asumen estos programas denominados internamente en el ministerio como “de gestión” despiertan cierto rechazo desde algunos de estos equipos al considerar que estos se basan en una tercerización, que introducen lógicas empresariales y que fueron creados con fines meramente políticos para hacer llegar su línea ideológica a los territorios.

A modo de cierre

La perspectiva analítica sobre los instrumentos de la política resulta fértil para analizar, en articulación con otras dimensiones, las orientaciones que asumen las políticas educativas más allá de sus propósitos declarados. Esto implica asumir que los medios operativos en los cuales se operacionalizan las intervenciones plasman concepciones y posicionamientos sobre aquello que buscan transformar de la realidad. En ese sentido, se vuelve relevante identificar y analizar los instrumentos que articulan considerando los recursos movilizados y las mediaciones construidas, así como las reglas de juegos y los criterios que establecen para su uso y asignación.

A partir de este enfoque, se ha podido analizar cómo durante la gestión del PRO en la CABA entre el 2007 y el 2019 se produjo una reorientación de las políticas educativas para el nivel secundario destinadas a atender a los grupos vulnerados. Esto se vio en que, si bien por un efecto de “inercia” hubo continuidad en los instrumentos articulados durante el

período previo, aquellos que se incorporaron durante estos años en los nuevos programas abandonaron la preocupación por intervenir sobre distintas dimensiones de la desigualdad, así como de ubicar al Estado en un rol central para superar esa situación. A diferencia de esto, se vio un mayor interés por focalizar en aspectos individuales de los sujetos y consolidar la “responsabilidad compartida” reforzando el rol de actores externos al sistema educativo. Esto se pudo develar tomando en consideración los elementos comunes que se reflejaron en la selección de los instrumentos, más allá de lo que refleja su articulación en un programa específico. De esta forma, cabe remarcar la fertilidad de este enfoque y la utilidad de complementarlo con otras dimensiones que escapan a este análisis como la arquitectura institucional del Estado y la oferta educativa (Kesler, 2023).

Bibliografía

- Basualdo Moine, G. (2019). Análisis del proyecto de Jornada Extendida en CABA como un caso de innovación educativa. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Chiara, C.; Gluz, N. y Gómez, C. (2000). *Investigación evaluativa Programa ZAP (1ra fase). Análisis de su conceptualización, diseño e implementación*. Buenos Aires, Secretaría de Educación, GCBA.
- Chiara, M. (2017). Entre los programas y los servicios: Las políticas de atención de la salud a través de sus instrumentos Una aplicación al caso argentino (2003-2011). *Gestión y Política Pública*, Volumen temático 2017: 191-222.
- Danani, C. (2005). La gestión de la política social: un intento de aportar a su problematización. En Chiara, M. y Di Virgilio, M. M. (orgs.). *Gestión de la política social. Conceptos y herramientas*, pp. 25-51. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.

- (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. *Ciências Sociais Unisinos*, enero/abril. Unisinos.
- Di Piero, E. (2021). Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019). *Foro de Educación*, 19(2): 115-139. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.913>
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIPE-Unesco.
- Gluz, N.; Rodrigues, C. y Elías, R. (coords.) (2021). *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada norteamericana*. Buenos Aires, CLACSO.
- Grassi, E. (2021). Necesidades sociales y trabajos para la vida. Una política social pospandemia. *Revista Conciencia Social*, 4(8): 135-155.
- Herrera-Kit, P. y Centeno, J. P. (2022). El cambio en los instrumentos de política en Colombia. Análisis de los documentos Conpes sociales, 1993-2014. *Medellín*: 51-77.
- Kesler, A. (2023). *Políticas educativas y desigualdades sociales. Un estudio de la propuesta educativa del PRO para el nivel secundario en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2007-2019)*. Tesis de Maestría en Políticas Sociales, Universidad de Buenos Aires-UBA.
- Krichesky, M. (coord.) (2010). *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas*. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lascoumes, P. y Le Galés, P. (2007). Introduction: understanding public policy through its instruments. From the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation. *Governance*, 20(1): 1-21.
- (2012). A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ci. Soc.* vol. 9, Nº 18, julio/diciembre.
- McDonnell, L. M. y Elmore, R. F. (1987). *Alternative Policy Instrument*. Center for Policy Research in Education. California, The Rand Corp.

- Montesinos, M. P. y Pagano, A. (2010). Chicos y chicas en situación de calle y procesos de democratización educativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1): 293-310.
- Santos, S. A. (2022). *Las políticas socioeducativas y el sostenimiento de trayectorias escolares del nivel primario: articulaciones locales entre escuelas, familias y organizaciones sociales en un barrio popular de la C.A.B.A.* Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO.
- Sarthou, N. F. (2014). Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito. Contribuciones analíticas a partir del caso argentino. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, N° 149, IISUE-UNAM.
- Tenti Fanfani, E. (1984). La interacción maestro-alumno: discusión sociológica. *Revista Mexicana de Sociología*, 1: 161-173.
- Thwaites Rey, M. C. y Ouviaña, H. (2018). *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Vior, S., Rodríguez, L. y Más Rocha, S. (2014). La evaluación de la calidad de la educación como política pública. El caso de la CABA: Algunos elementos para la discusión acerca del sentido de sus transformaciones. Ponencia en *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, 3 al 5 de diciembre de 2014. Ensenada.

Documentos

Decreto N° 737-GCBA-01.

Decreto N° 919-GCBA-05.

Disposición N° 068/GCBA/2000.

Jornada Extendida (2018). Documento Marco-Jornada extendida. Disponible en <https://contenedor-digital.buenosaires.gob.ar/catalogo/jornadaextendida/8320/detalle/6574>

Ley N° 2110/GCBA/06.

Ley N° 2917/2008.

Ley N° 418/GCBA/00.

Ley N° 5049/GCBA.

Ley N° 709/GCBA/01.

Ley N° 898/GCBA/02.

Ley Nacional N° 26.150/06.

Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria (PFIES-2011). Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Promotores de la Edicación. (2017). *Informe Anual*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Red Comunitaria de Apoyo Escolar-RCAE (2018). Funcionamiento y metodología de los centros de apoyo. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa, Dirección General de Fortalecimiento de la Comunidad Educativa.

----- (s/f). Bases para armar un centro de apoyo escolar. Buenos Aires, Subsecretaría de Equidad Educativa, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución N° 1729/GCBA/06.

Resolución N° 1658/GCBA/2016.

Resolución N°10661/GCBA/2011.

Resolución N°1376/GCBA/2001.

Resolución N° 1729/GCBA/06.

Resolución N° 1746/GCBA/2015.

Resolución N° 341/GCBA/2005.

Resolución N° 389/GCBA/2006.

Resolución N° 3919/GCBA/07.

Resolución N° 4181/GCBA/2014.

Resolución N° 439/GCBA/2001.

Resolución N° 4799/GCBA/2007.

Resolución N° 5280/GCBA/2019.

Resolución N° 5808/GCBA/07.

Resolución N° 6973/GCBA/2010.

Resolución N° 949/GCBA/2006.

Parte II

Aprendizajes y recorridos de formación

Aprender a pensar con otrxs en el plurigrado rural: interacciones entre pares en clases de matemática

Dana Sokolowicz

CONICET-IIICE-UBA

dana.sokolowicz@gmail.com

Introducción

Este trabajo analiza los aprendizajes infantiles respecto de las interacciones con sus pares en las clases de matemática buscando aportar conocimiento al problema pedagógico-didáctico que plantean las secciones múltiples rurales.

Se desarrolló un estudio de casos a través de una metodología de investigación colaborativa entre maestrxs e investigadorxs, tomando aportes de la investigación formativa. Con un enfoque situacional al respecto del aprendizaje escolar, se construyeron propuestas de enseñanza que modificaron las condiciones didácticas usuales de los plurigrados, ubicando en el centro de la actividad compartida la promoción de las interacciones entre pares de distintos grados a propósito del objeto de conocimiento en cuestión, en este caso el sistema de numeración.

Los resultados encontrados permiten sostener que el aprendizaje de la interacción con otrxs sobre un contenido escolar requiere de la participación sostenida en situaciones

de enseñanza que la tomen como objeto en sí misma. Dichas propuestas didácticas deben considerar simultáneamente el tipo de actividades matemáticas involucradas, las características del objeto (sistema de numeración) y las intervenciones docentes.

El capítulo se organiza en cinco apartados. En el primero se plantea el problema y el objeto de estudio de la investigación. El segundo expone el abordaje metodológico. El tercero presenta los resultados referidos a las estrategias infantiles construidas para trabajar con otrxs durante las clases, junto con las intervenciones docentes diseñadas durante la secuencia didáctica. El cuarto apartado analiza un episodio de clase en función de las claves de análisis mencionadas. Finalmente, en el último apartado, a modo de reflexiones finales, se sistematizan las condiciones didácticas que permitieron los avances en los aprendizajes infantiles.

Planteamiento del problema

En este capítulo se presenta una selección del análisis efectuado para la tesis de maestría de la autora¹ que a su vez se inscribe en un proyecto de investigación UBACyT² que indaga los aprendizajes numéricos de niñxs de primer ciclo de escuelas primarias rurales con plurigrado. Este trabajo examina específicamente los aprendizajes infantiles respecto de las interacciones con sus pares en las clases de matemática.

Las particulares condiciones de escolarización que establecen los plurigrados rurales —o secciones múltiples—, en

1 *Aprendizajes numéricos e interacciones entre pares* (en curso). Maestría en Psicología Educacional, UBA. Para su desarrollo se ha contado con Beca de Maestría UBACyT.

2 Proyecto UBACyT 20020130100491BA (2014-2017) durante el cual se realizó el trabajo de campo y Proyecto UBACyT 20020170100004BA (2018-2022, en curso) durante el cual se continuó el análisis de los datos obtenidos. Ambos radicados en el IIICE y dirigidos por la Dra. Flavia Terigi.

los cuales unx solx docente es responsable de la enseñanza simultánea a niñxs de distintos grados, plantean la necesidad de considerarlos como contextos productivos de formas específicas de enseñanza y de aprendizaje. La falta de formación docente y de propuestas de enseñanza para el trabajo en estas secciones pone de manifiesto un problema pedagógico-didáctico. El modelo pedagógico de la escuela primaria graduada se extendió al contexto rural y llegó a constituir el modo de entender *qué debe ser un aula* sin considerar el modelo organizacional específico de este contexto³ (Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008; Juárez, 2011, 2017). Distintas investigaciones acuerdan en concluir que no hay un modelo pedagógico producido para este tipo de contexto didáctico.

Adscribimos a los enfoques que conciben los procesos de aprendizaje como prácticas situadas (Baquero, 2002), por lo cual las condiciones de escolarización y los procesos de enseñanza forman parte de la definición de la situación y deben ser considerados al momento de analizar esta problemática.

A su vez, numerosos estudios señalan que los plurigrados presentan condiciones potentes para ser aprovechadas en beneficio de los aprendizajes: el manejo no graduado del conocimiento, los agrupamientos flexibles y las interacciones entre pares asimétricos (Santos, 2006; Arteaga 2022). Por ello nos propusimos diseñar colaborativamente con maestras rurales, una secuencia didáctica que considerara las características mencionadas en beneficio de los aprendizajes infantiles.

3 Terigi (2008) realiza una distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico. El primero refiere a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que quien enseña encuentra predefinidas; por ejemplo, que las aulas sean graduadas, que lxs alumnx se agrupen por edad, etc. El modelo pedagógico es entendido como una producción específica en respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnx agrupadxs bajo ciertas condiciones organizacionales.

El trabajo que aquí se presenta analiza procesos de construcción de conocimiento que tuvieron lugar a lo largo de una secuencia didáctica sobre el sistema de numeración (en adelante, SN) que fue diseñada *desde y para* el plurigrado.

Metodología

La investigación desarrollada consistió en estudio de caso cualitativo e instrumental con un diseño flexible (Vasilachis, 2006; Stake, 2012).

El estudio se propuso contribuir a la producción de conocimientos acerca del aprendizaje y la enseñanza en las secciones múltiples, buscando realizar aportes a la elaboración de una matriz teórica mínima (Santos, 2011) sobre las situaciones educativas en este contexto específico. Por ello, el estudio realizado se inscribe dentro la investigación formativa (Reigeluth y Frick, 2000).

A su vez, en tanto la producción didáctica teórica es insuficiente para dar respuesta al problema de la enseñanza en las secciones múltiples, y en tanto los saberes y prácticas docentes son fundamentales en los aprendizajes posibles para sus estudiantes, se ha desarrollado una metodología de trabajo colaborativa entre docentes e investigadorxs, para el diseño, implementación y análisis de la secuencia didáctica (Sokolowicz, Spindiak y Buitron, 2018; Sokolowicz, 2021).

El estudio tuvo lugar durante 2016, en un partido de la Provincia de Buenos Aires. Se trabajó en una escuela primaria rural multigrado, en una sección escolar que nucleaba al primer ciclo (1°, 2° y 3° grados).

Como se anticipó, la secuencia didáctica diseñada buscó considerar las condiciones organizacionales del plurigrado para promover aprendizajes infantiles. Esto requirió modificar algunas de las condiciones didácticas de las prácticas

habituales, entre las que pueden mencionarse la ausencia de actividades que apunten a la producción de argumentaciones matemáticas, la fuerte segmentación del rango numérico trabajado en cada grado (lo cual implicó revisar la selección de contenidos curriculares) y la escasez de actividades grupales. Por el contrario, las actividades que hemos elaborado tuvieron como propósito la promoción de las interacciones entre pares de distintos grados escolares a propósito del objeto de conocimiento SN, para lo cual se buscó elaborar propuestas que permitieran que todos los niños participaran de una misma actividad. A su vez, otra de las características de las actividades consistió en centrar el trabajo matemático en la reflexión acerca de los principios multiplicativos que organizan nuestro sistema, dado que son los conocimientos más complejos que los niños deben construir a lo largo del primer ciclo de la escuela primaria (Lerner, 2005).

El desarrollo de la secuencia didáctica tuvo una duración de dos meses y consistió en doce clases, de aproximadamente dos horas de duración cada una. Se organizó principalmente en torno a dos propuestas lúdicas que focalizaron el trabajo en la identificación y formulación de las regularidades del sistema y en el avance en la comprensión de los principios multiplicativos que explican el funcionamiento de dichas regularidades. La primera parte se organizó a partir del juego “Averiguar el Número” —en el cual una pareja debía pensar un número y otra pareja debía hacerle preguntas para averiguar cuál era—, y la segunda se apoyó en “El Juego del Cajero” —que involucraba el intercambio monetario ficcional y el trabajo con diversos modos de representación escrita (números, dibujos, cuadros, etc.)—.

Los análisis se han efectuado a partir de la confección de registros de las clases. Dichos registros unifican las transcrip-

ciones de tres grabaciones de audio⁴ junto con las notas de observación (entre dos y cuatro observadoras). A su vez, se incorporan fotografías de los escritos en el pizarrón y de las producciones elaboradas en los cuadernos individuales y en los subgrupos de trabajo. Se han seleccionado cuatro clases, dos correspondientes a la primera parte de la secuencia (clases 3 y 4) y dos a la segunda (clases 6 y 9).

Para realizar el análisis se ha segmentado cada uno de esos registros. Siguiendo a Sánchez, García, Rosales, de Sixte y Castellano (2008), en las clases escolares las interacciones (acciones, gestos, diálogos) suceden de manera ininterrumpida, en un flujo constante. Para poder volver inteligibles esos intercambios y poder dar cuenta de lo que allí sucede, se torna necesario confeccionar segmentos que sean más manejables en términos analíticos. Estos segmentos son “cortes” elaborados teóricamente, que responden a distintos criterios; en nuestro caso se consideraron las preguntas que guiaron el estudio, lo cual permitió identificar, a lo largo de cada clase, distintos episodios de intercambios. Los segmentos resultantes fueron producto de una combinación de los siguientes criterios: agrupamiento de alumnxs, tipo de propuesta, foco en distintos grupos. El esquema de análisis es de elaboración propia y ha sido construido en un proceso de ida y vuelta entre los datos y las elaboraciones teóricas. Se han tomado como base aportes de perspectivas teóricas sobre la comunicación en el aula (Sánchez y Rosales, 2005; Coll, Onrubia y Mauri, 2008), y

4 La docente contaba con un micrófono corbatero que permitió registrar exclusivamente todas sus intervenciones y movimientos a través de los distintos grupos de alumnxs. Asimismo, otros dos grabadores permanecían en las mesas de trabajo. En los momentos generales captaban las conversaciones en voz baja de lxs distintxs estudiantes en diferentes sectores de la mesa. En las situaciones de juego en pequeños grupos, cada uno registraba los intercambios específicos de ese grupo.

de estudios sobre las interacciones en clase de matemática (Cobb, Yackel y Wood, 1992).

Asimismo, tal como se señaló, concebimos las situaciones de aprendizaje como situaciones de interacción social, comunicativa, a propósito de un objeto de conocimiento específico (el SN), y se buscó analizar las interacciones que se suscitan entre alumnxs de distintos grados escolares en cuanto a los conocimientos numéricos puestos en circulación durante las clases. Por ello también consideramos los aportes teórico-metodológicos de Cobb, Yackel y Wood (1992) quienes sostienen que las interacciones sociales no pueden ser interpretadas como secuencias lineales de causa-efecto, en las cuales una intervención provoca la siguiente y esta, a su vez, la que le sigue y así sucesivamente. Por el contrario, proponen la idea de circularidad, según la cual lxs sujetxs están continuamente intentado ajustar y orientar sus acciones con las de lxs otrxs, en un proceso de influencia e interdependencia mutua. Siguiendo esta línea, consideramos que la definición de la situación no se da exclusivamente en un momento específico de la clase o en una secuencia de intercambios puntual (por ejemplo, al momento de dictar la consigna únicamente), sino que constantemente, a través de las interacciones sociales (entre pares y con la docente), se va construyendo, ajustando y redefiniendo.

Por último, cabe mencionar otro aspecto metodológico: para realizar el análisis detallado del acontecer de cada clase, se han revisado los registros identificando en cada segmento (y en cada episodio, cuando correspondiera) cuáles eran los referentes principales de las conversaciones. Esto permitió identificar cuáles fueron los núcleos centrales de cada clase, segmento y episodio. ¿Qué se está discutiendo en cada momento? ¿Cuáles son los problemas que están abordando lxs participantes? ¿Cuáles son los contenidos

matemáticos en juego? ¿Cuáles son los objetos de aprendizaje en cada instancia? De este modo, fue posible reconocer los distintos contenidos, problemas, temáticas que “hilaron” el recorrido de aprendizaje del grupo, tanto en una misma clase, como a lo largo de las distintas clases. A su vez se puso en relación el contenido de las conversaciones con las acciones no verbales llevadas adelante por la docente y por lxs niñxs. Una síntesis de este análisis fue elaborada en forma de cuadros que muestran organizadamente los temas de los intercambios, el tipo de interacción (entre pares o mediada por la docente) y observaciones destacadas (que indican los asuntos más relevantes y particulares de cada segmento).

Intervenciones docentes y estrategias infantiles acerca del pensar con otrxs

En este capítulo se toma como objeto de análisis el trabajar con otrxs, desde la perspectiva de las interacciones entre pares y en relación con las intervenciones docentes. A tal efecto se han analizado los registros de las clases a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las intervenciones docentes a propósito del trabajar con otrxs?
2. ¿Cuáles son las estrategias desplegadas por lxs niñxs para resolver el “ponerse de acuerdo”?
3. ¿Cuál es el tipo de tarea matemática a propósito de la cual se solicita el trabajo conjunto?

Teniendo en cuenta estos tres ejes, se presenta a continuación una síntesis de los resultados encontrados:

Dimensiones	Categorías
1. Intervenciones docentes*	En la consigna (grupo total). En los subgrupos (resolviendo conflictos entre pares, ajustando la consigna de trabajo). En el cierre-puesta en común (grupo total).
2. Estrategias infantiles para "ponerse de acuerdo"	No se ponen de acuerdo y se pelean o discuten. No se ponen de acuerdo y se resuelve en forma individual. El intercambio consiste en que unx propone y lx otrx asiente (sin discutir ni argumentar). Distribución de los roles y organización de la tarea.
3. Tareas matemáticas a propósito de las cuales se solicita el trabajo conjunto	Poner en juego relaciones entre la numeración hablada y la numeración escrita, explorar las relaciones numéricas, elegir un número, elaborar una pregunta, organizarse para saber cuánto dinero hay, componer una cantidad usando billetes, elaborar representaciones para comunicar los procesos y resultados obtenidos.

* A los efectos de este escrito, se han seleccionado únicamente las intervenciones docentes que contienen menciones explícitas al asunto de "trabajar con otrxs". La categorización se construyó a partir de esos referentes empíricos. Exceden el presente análisis las intervenciones docentes referidas a otros temas y centradas exclusivamente en el contenido matemático.

En el primer punto se consideran aquellas *intervenciones de lxs docentes* referidas al trabajo grupal explícitamente. Es decir, dentro de este grupo se incluyen aquellos intercambios que toman el "ponerse de acuerdo" o el "trabajar con otrxs" como referentes de la conversación. Este tipo de intervenciones reúne comentarios, explicaciones y preguntas de la docente que abordan el tema de diferentes maneras. Entre ellas, encontramos que la docente explica en qué consiste el trabajo colaborativo, interviene para meramente recordarle

a lxs niñxs que deben completar la actividad en forma conjunta, pregunta al grupo sobre el modo en que resolvieron colectivamente, o bien asigna roles y tareas a cada participante dentro de un grupo, facilitando y sosteniendo los intercambios. Se han encontrado intervenciones dirigidas hacia el grupo total, durante los momentos plenarios de la clase, tanto al inicio (al explicar la consigna del trabajo) como en el final de la clase o actividad, durante la puesta en común de la misma. A su vez, también se identificaron intervenciones referidas al trabajo con otrxs dirigidas específicamente a un subgrupo de trabajo. Estas tienen lugar *durante* el momento de juego o trabajo en pequeños grupos, cuando la docente se acerca a un grupo de niñxs para resolver los conflictos que se han suscitado entre pares y/o para repetir y precisar la consigna de trabajo compartido.

A continuación se presenta un breve recorte para ejemplificar cada una de las categorías.

1. A. En la consigna con el grupo total:

Maestra: (...) Bueno, eh, les voy a dar a cada grupo un sobre, adentro tiene dinero, y lo que van a hacer es... todos tienen que contar el dinero que está en el sobre, ¿sí? No vale que, por ejemplo, yo le dejo el sobre acá a este grupo, ¿vale que lo cuente Pilar?

Carla y Lucas: No.

Maestra: No, lo tienen que contar todos. El grupo se tiene que acomodar para ver cómo contar y después le... Ese sobre es para ustedes, para ese grupo. Ustedes tienen que contar, pero cuenten todos, ¿sí? A ver de qué forma se les ocurre a ustedes para que todos puedan participar para saber cuánto hay en ese sobre, ¿sí? Si lo cuenta solo Pilar y Carla y Mora miran, entonces no están contando todos, ¿sí? Hay que, primero, con-

versar esto de... ¿Se acuerdan que ustedes ya venían trabajando en grupos de hace un montón? Entonces a ver qué idea se les ocurre para que todos puedan contar cuánta plata hay en el sobre.

(...)

Maestra: Bueno, entonces, lo que van a hacer es ponerse de acuerdo, por grupo, cómo van a contar ese dinero, ¿sí?

(Clase 9, segmento 2, líneas 206 a 222 y línea 232)

1. B. En los subgrupos para resolver un conflicto:

Mora: Ahora yo adivino.

Mora y Pilar: ¡Yo, yo!

Maestra: Jugamos de vuelta. A ver, elijan un número.

Mora y Pilar: ¡Yo, yo!

Maestra: Se tienen que poner de acuerdo en un número, no “yo, yo, yo”. A ver.

Mora [superpuesta]: yo lo elegí ya

Pilar [superpuesta]: yo no juego.

Maestra: Así es imposible ponerse de acuerdo. Ayúdense a elegirlo, dale [a Mora]. En el oído, eh.

Pilar: Bueno. Vení [a Mora]

[Susurran el número.]

Mora: Sí.

(Clase 3, Segmento 13, líneas 1180 a 1194)

1. C. En el cierre de la actividad con el grupo total:

Maestra: Bueno, ¿les gustó el juego?

Varixs: Sí.

Maestra: Lo que yo les quiero preguntar es: ¿se pudieron poner de acuerdo? ¿O más o menos?

Varios: No.

Carla: Más o menos.

Maestra: ¿Por qué no? Siéntense, Mora, Carmela. Vení, Pilar. A ver, ustedes [lxs niñxs se organizan en sus asientos] Bueno, ¿les fue fácil ponerse de acuerdo? ¿O difícil?

Varios: Difícil.

Maestra: Difícil. ¿Por qué? ¿Qué estás haciendo vos, Azul? No lo borres, dejalo. Miren ahora todos para acá. Ponerse de acuerdo es, entre los dos, acordar algo. ¿Lograron hacer eso? Por ejemplo, yo quería preguntar esto y el otro...

[Superpuesto, dos niñas conversan sobre los lugares para sentarse].

Maestra: Ah, ¿por qué cambiaron [de lugares]?

Azul: Se quiso cambiar ahí.

Observadora: Porque cambiaron de parejas.

Carla: Sí, porque cambiamos de grupo.

Maestra: Ah, está bien, eso es una manera de ponerse de acuerdo. Decidieron cambiarse de grupo y jugar.

[Debido al horario y a la situación grupal, termina la

jornada y se decide continuar con el trabajo la siguiente clase.]

(Clase 3, segmento 15, líneas 1790 a 1814)

Respecto del segundo punto se han relevado cuáles son las *estrategias desarrolladas por lxs niñxs* para dar respuesta a la consigna de trabajo referida a ponerse de acuerdo y a la resolución conjunta de una actividad. Se consideran aquí todos los intentos por resolver esta tarea, incluyendo aquellos “no exitosos”. A este respecto, se observó que en ocasiones lxs niñxs no logran ponerse de acuerdo y se pelean o discuten; en otras ocasiones no se ponen de acuerdo y resuelven la actividad en forma individual (incluso si eso implica no responder adecuadamente a la consigna de “trabajar con otrxs”, “que participen todxs” o bien modificar la consigna inicial dada por la docente, de forma tal que pueda ser resuelta individualmente). Otra de las estrategias de interacción entre pares que se encontró es que lxs niñxs logran trabajar conjuntamente y ponerse de acuerdo para resolver la tarea solicitada a través de intercambios que consisten en que unx propone una respuesta y lx otrx la acepta. La diferencia con las categorías anteriores radica en que aquí sí se produce un diálogo entre pares y verbalmente logran llegar a un acuerdo, sin discusión acerca del mismo. En este sentido se asemeja al tipo de intercambio que Mercer (1997) describe bajo el nombre de “conversación acumulativa”. Por último, en las clases observadas, se encontró que en otras ocasiones lxs niñxs proceden a resolver de forma colaborativa las tareas pedidas a través de la distribución de los roles y de las tareas al interior del grupo. En este sentido, logran organizarse autónomamente para cumplir la consigna (tanto el aspecto matemático como el referido al trabajo grupal). Para hacerlo, se reparten las tareas requeridas. En ocasiones, hay una primera distribución

de la resolución en forma individual y luego se verifica lo resuelto por cada integrante de forma colectiva, por todos los integrantes del grupo. En este sentido, tanto en la categoría C como en la D se asume la tarea (o aspectos de ella) en forma compartida. Sin embargo, se considera que los intercambios producidos en los episodios referidos con D adquieren otro nivel de profundidad en relación con el pensar juntos y con el tratamiento del contenido en cuestión. Mientras que en C es uno de los dos estudiantes quien propone y realiza el procedimiento a seguir, en D, por el contrario, son los dos (o tres) participantes quienes aportan estrategias, comentarios, objeciones y revisiones de los procedimientos puestos en juego para resolver. Las últimas líneas del fragmento transcrito para ejemplificar intervenciones docentes del tipo 1B, al ser analizadas desde la perspectiva de las interacciones entre pares, pueden ser interpretadas como 2C (una niña propone un número y la otra asiente). En el apartado siguiente se analiza un episodio de clase que permite ilustrar la categoría 2D con más detalle.

El tercer eje que hemos indagado se refiere a la caracterización del *tipo de actividad matemática* a propósito de la cual se solicita la colaboración. Es decir, al respecto de qué asunto deben ponerse de acuerdo al interior del grupo. Encontramos que el tipo de tarea solicitada tiene relación con las estrategias desplegadas para ponerse de acuerdo. Por ejemplo, la consigna de “elegir un número”, que involucra las relaciones entre numeración hablada y numeración escrita, habilita ciertos intercambios quizás menos elaborados a propósito de la numeración que los necesarios para cumplir la consigna de “explicar cómo se alcanzó un resultado”. Esta última puede involucrar distintas estrategias matemáticas como el conteo o el cálculo, y requiere, a su vez, el reconocimiento explícito de los procedimientos empleados, su formulación y la posterior expresión por escrito de los mismos. Se incluye

a continuación un listado de las tareas matemáticas solicitadas a lxs alumnxs durante las clases para ser resueltas en forma grupal o en duplas: elaborar preguntas para averiguar un número desconocido (orientadas a poner en juego las relaciones del SN); elegir un número para que el otro equipo lo adivine; componer una cantidad (con billetes); cuantificar (averiguar cuánto hay en una colección de elementos); leer una notación numérica; producir una notación numérica; explicar cómo pensaron a través de distintas representaciones (escritura, dibujos, cálculos)⁵. También se despliegan estrategias colaborativas para efectuar un seguimiento, revisión y control de los procedimientos que van llevando adelante lxs niñxs. Esto no siempre es solicitado de antemano por la docente (es decir, la consigna no incluye la indicación “responder y revisar”) pero forma parte de las tareas matemáticas necesarias para resolver adecuadamente la actividad. Respecto a estas, lxs alumnxs también construyen estrategias de interacción, que les permiten pensar juntxs para revisar o controlar las respuestas/resultados del grupo. Por ejemplo, al revisar los números tachados en el cuadro poniéndolos en relación con las preguntas ya realizadas (para la primera parte de la secuencia, en el juego averiguar el número); o bien, revisar y controlar las relaciones entre lo ya contado y lo ya representado, en la segunda parte de la secuencia. Cabe señalar que estas categorías (a diferencia de las encontradas en las dimensiones 1 y 2) no son mutuamente excluyentes. Por el contrario, en numerosas ocasiones se presentan juntas.

5 Se incluye la escritura dentro de los tipos de actividades matemáticas. Escribir en esta disciplina adquiere una especificidad particular, que también es objeto de aprendizaje y de enseñanza. Escribir y argumentar en matemática puede hacerse, por ejemplo, a través de palabras o escrituras de cálculos numéricos. En este contenido convergen conocimientos propios del sistema de escritura y referidos a la práctica de escritura y también al sistema de numeración y a las formas específicas de explicar en el área (por ejemplo, para comunicar a otrxs “cómo te diste cuenta” de tal o cual resultado o estrategia).

Pensar con otrxs a propósito de un problema matemático: análisis de un episodio de clase

Además de las intervenciones verbales explícitas acerca del problema de pensar con otrxs, resulta de suma relevancia analizar aquellos episodios en los cuales encontramos que lxs alumnxs ponen en juego diversas estrategias para resolver la tarea pedida, sin que el trabajo colaborativo se constituya en tema de conversación.

A continuación se presenta un episodio de la segunda mitad de la secuencia didáctica, perteneciente a la clase 9. Esta fue la cuarta clase que lxs niñxs trabajaron con situaciones vinculadas al contexto del dinero, con distintas variantes. Las secuencias de intercambio que se analizan a continuación sucedieron durante un momento de trabajo autónomo en subgrupos. Cada grupo recibía un sobre con dinero y debía averiguar cuánto había, anotar la cantidad total y cómo lo pensaron. El episodio siguiente remite al trabajo con un sobre⁶ que contenía \$ 367 (3 billetes de \$ 100, 6 billetes de \$ 10 y 7 monedas de \$ 1). En esta ocasión, los subgrupos reunían niñxs que se encontraban en distintos momentos de su apropiación del SN (manejaban niveles de conceptualización muy diversos); la modalidad de trabajo propuesta por la docente implicaba que todxs participaran de la resolución. El grupo 2 estaba compuesto por tres niñas: Anabela (Ana, de 1° grado), Azul y Blanca (ambas de 2° grado).

Episodio grupo 2

[Reciben el sobre con el dinero adentro.]

Azul (2°): Dale, yo lo... [Sacan el dinero.]

6 El 6 adentro del círculo que se ve en las producciones indica el número de sobre.

Blanca (2°): ¡Yo los cienes! Yo los cienes, yo los cienes.
[Agarra los billetes de \$ 100.]

Anabela (1°): Yo las monedas. [Agarra las monedas.]

Azul: Y yo los diez. [Agarra los billetes de \$ 10.]

Blanca: Y vos las monedas.

Ana: Como siempre.

Azul: Bueno, ¿ahí cuánto hay?

Blanca: 100, 200, 300. Te falta uno más. [Se refiere a los +100 que Azul estaba anotando.]

Azul: A ver acá. [Toma los de \$ 10 y cuenta de 1 en 1.]
Un, dos...

Blanca: ¡No! 100, 200, 300. Digo 10... [Azul pone cara de que no es así. Luego cuentan juntas.]

Azul y Blanca: 10, 20, 30, 40, 50, 60.

Azul: Pero yo quiero saber cuánto hay.

Blanca: Sesenta.

[Azul vuelve a contar para adentro los billetes de \$ 10, llega a seis y lo anota en el papel +10.]

Ana: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Hay 7 de monedas.

Azul: 2, 4, 5... [Azul va separando las monedas de 2 en 2.]

Blanca: Cuatro, seis. [Corrige a Azul.]

Azul: Seis, siete.

Ana: Siete.

Azul: ¿Y ahí cuánto hay?

Ana: Siete.

En este episodio, las *estrategias para ponerse de acuerdo* al interior del grupo y trabajar con otrxs no son un tema de conversación sino que se ponen en juego al resolver la tarea matemática en forma colaborativa. Como se observa, es un intercambio totalmente autorregulado entre pares, es decir, no hay *intervenciones docentes* durante el trabajo en este subgrupo. Respecto de la organización a propósito de la tarea, se distribuyeron los billetes y monedas entre las tres integrantes para efectuar el conteo. La niña de 1° pidió contar las monedas. Sus compañeras contaron respectivamente los billetes de \$ 100 y los de \$ 10. Sin embargo, después de un conteo inicial individual, las tres revisaron colectivamente los procedimientos y resultados alcanzados por cada una de ellas. Las tres niñas iban siguiendo atentamente lo que hacían las tres, más allá de quién manipulaba el material. Respecto de la expresión por escrito, esta tarea sí es asumida en forma individual por Azul, en forma implícita, ya que no hubo intercambios que organizaran quién escribiría ni qué/cómo lo haría.

Respecto de las estrategias empleadas para contar y para controlar lo contado, encontramos que las niñas pusieron en juego diversos procedimientos que interesan ser analizados considerando el *interjuego entre lo colectivo y lo individual*.

Para los billetes de \$ 10 identificamos dos modos diferentes. Azul cuenta la cantidad de billetes y luego lo multiplica por 10 (aunque no lo expresa de ese modo, queda implícito en la operación que realiza al decir 1, 2, 3... 6, y llegar a 60). Blanca, por su parte, está pensando en el conteo de 10 en 10 y la corrige. Azul acepta la propuesta y cuentan juntas hasta 60.

Para las monedas de \$ 1, Anabela cuenta de a 1 y Azul, al revisar lo ya contado, cuenta de 2 en 2. Anabela está atenta a lo que realiza su compañera, no comprende la estrategia de Azul y se anima a corregirla (a su compañera más grande).

A partir del análisis de estos intercambios, es posible sostener que apropiarse de las estrategias de unx compañerx no es una tarea fácil ni evidente. Por el contrario, lleva un tiempo y requiere de intercambios específicos, que puedan problematizar los distintos procedimientos y explicitar las relaciones entre ellos. En este episodio, este tipo de interacciones aún no tienen lugar. Al focalizar en los procesos de aprendizaje individuales, se destaca que Azul no termina de estar segura de que hay 7 monedas hasta que no las cuenta ella en forma individual una por una, nuevamente. Tampoco la convence que haya \$ 60 en los billetes de \$ 10, a pesar de haber aceptado la estrategia propuesta por Blanca (contar de 10 en 10), luego ella, bajito, para sí misma, cuenta hasta 6 y anota los 6 de 10. Anabela tampoco termina de entender la estrategia de avanzar en la serie de 2 en 2, y sus compañeras no se detienen a explicársela, o bien porque no notaron qué es lo que Ana no entendía o bien porque ya estaban concentradas registrando en el papel lo realizado. Desde esta perspectiva, se observan desafíos de aprendizaje que todavía quedan por construir.

Por último, respecto de los contenidos matemáticos involucrados en la propuesta, identificamos que converge una diversidad de tareas matemáticas, de distinto nivel de complejidad. Es decir, al reflexionar acerca del tipo de tarea matemática a propósito de la cual se solicita la colaboración, interesa distinguir tres tipos de problemas diferentes requeridos por la resolución de esta actividad: cuantificación (cómo contar una cantidad dada y designar un número que represente el total de la colección), producción de notaciones numéricas (cómo anotar el número total), y expresión por escrito de las estrategias empleadas para cuantificar (cómo explicar por escrito los procedimientos).

En el episodio seleccionado las niñas logran pensar juntas sobre una misma tarea, cada una aproximándose desde lo

que conoce y lo que interpreta. Estos conocimientos se ponen en juego para la resolución colectiva, permitiendo que todas participen y que cada una pueda avanzar en la conceptualización de aspectos diferentes del objeto (SN) y de los quehaceres matemáticos. En este sentido, encontramos que este tipo de actividades así propuestas resultan potentes para habilitar este tipo de intercambios.

Reflexiones finales

El trabajar con otrxs fue un asunto que tuvo una presencia constante a lo largo de toda la secuencia didáctica. Lo que fue cambiando fue el modo en que este contenido fue apareciendo a lo largo de las clases. Inicialmente eran más frecuentes los intercambios que explícitamente buscaban aproximarse o explicar en qué consistía trabajar colaborativamente y cómo se hacía para “pensar con otrxs”. Al principio, en la mayoría de los casos era necesaria la intervención docente que regulara los intercambios entre pares para resolver conflictos o para recordar en los subgrupos que debían resolver la actividad en forma colaborativa y no individual. Luego, la asiduidad de este tipo de explicaciones fue disminuyendo. Fueron cada vez más frecuentes los espacios de trabajo grupal en los que efectivamente se puso en juego el pensar con otrxs, y no tanto el reflexionar explícitamente sobre ello. A medida que avanzó la secuencia, la organización de los grupos para jugar, contar o asignarse los roles a desempeñar cada vez fue requiriendo menos discusión por parte de lxs niñxs. Como se dijo, al comienzo era necesaria una mayor intervención docente, pero luego se desarrolló en forma autónoma por parte de lxs estudiantes. Por supuesto, esto no sucedió de un momento al otro. En el análisis de las interacciones durante las clases, se vislumbran indicios de estos aprendizajes, desde el cambio

en los tonos de voz para consultarle al otro antes de compartirlo con el resto del grupo, hasta poder intercambiar acerca de qué estrategia convenía utilizar en determinada situación. La modificación en el modo de hablar o en los tonos de voz (en este caso, los susurros) puede ser leída como un indicador de avance en los aprendizajes de la colaboración. Pensar con otros implica registrar e ir construyendo una modalidad de trabajo que involucra reconocer al equipo o dupla como un par, como un espacio de intercambio y acuerdo privado, antes de socializar o de hacer público para el resto del grupo una idea, decisión, acuerdo o resultado.

En función de los análisis realizados, se advierte que este tipo de trabajo estuvo presente durante toda la secuencia. Justamente por ello es que es posible sostener que constituyó un objeto de enseñanza y de aprendizaje; y que, a su vez, se lo fue abordando (y constituyendo) desde la especificidad y particularidades de cada una de las actividades desarrolladas. Es un contenido que requirió ser trabajado sostenidamente a lo largo del tiempo.

La secuencia desarrollada ha resultado fructífera para identificar qué tipo de interacciones son posibles de generar, bajo ciertas condiciones didácticas, y examinar dichas condiciones.

En este sentido, se observa que el pensar con otros no constituye una práctica habitual dentro de las escuelas. Es decir, no basta con proponer una actividad en la que los niños “trabajen en grupo” para que efectivamente allí tengan lugar interacciones que promuevan aprendizajes.

Para ello, se mencionan algunas de las condiciones didácticas generadas por la propuesta bajo análisis. En primer lugar, aprender a pensar con otros requiere de la participación en situaciones de enseñanza sistemáticas y sostenidas que lo tomen como asunto de enseñanza explícito. Asimismo, estas situaciones deben requerir la puesta en juego de dichos mo-

dos de interacción para la resolución de la tarea. En parte, según el tipo de tarea solicitada serán los intercambios posibles de generar. Esto implica que interactuar y trabajar con otros debe formar parte de la planificación y elaboración del proyecto de enseñanza. En este sentido, cabe retomar algunos hallazgos en relación con las intervenciones docentes. Se ha observado que no todas han resultado productivas del mismo modo (ni en los distintos momentos de la secuencia ni en los distintos momentos de una misma clase). Es de destacar el interjuego entre tomar este asunto como un objeto en sí mismo, y también “ir mostrando” cómo se hace, a propósito de un contenido matemático en una actividad dada. Llevar adelante interacciones entre pares a propósito de un objeto de conocimiento forma parte del *hacer matemática*, que requirió ser explicitado y reflexionar colectivamente sobre ello.

Sostenemos que no se aprende a interactuar “en el vacío”, sino en situaciones específicas, a propósito de tareas específicas y de cierto objeto de conocimiento. Quizás podría plantearse el interrogante de si hay algunos aspectos de este modo de interacción que podrían ser comunes al aprendizaje de otros objetos, aunque ello requiere de una investigación específica. En términos de nuestro propio objeto (SN) encontramos que es posible promover el aprendizaje de ciertos modos de argumentación ante los otros y de explicación que son propios de la disciplina matemática.

En concordancia con el planteo epistemológico de la investigación, entendemos el pensar con otros en forma situada, no como una capacidad o habilidad generalizable sin más hacia distintos objetos. Tampoco como un atributo individual del sujeto sino como un proceso que requiere ser construido, siempre con otros, atravesado y promovido por la participación sostenida de prácticas sociales que lo promuevan. Retomando el foco sobre las intervenciones docen-

tes, se sostiene que se enseña no solo el contenido en sí sino una forma de interactuar y actuar sobre dicho contenido, y también de interacción con lxs otrxs a propósito de la tarea.

Respecto del problema pedagógico didáctico del plurigrado, otra condición de la propuesta de enseñanza que resultó clave fue la participación conjunta de niñxs de distintos grados en una *misma* actividad. Sin embargo, la tarea en sí tampoco asegura el aprendizaje ni desarrollo de la interacción entre pares. A partir del análisis de las situaciones, se identificaron tres dimensiones que están interrelacionadas: las intervenciones docentes, las estrategias de lxs niñxs y el tipo de tareas pedidas. Incluir todo ello dentro de la planificación didáctica, poder anticipar modos de gestión de la clase y de intervención ante posibles respuestas infantiles resulta clave para pensar propuestas para el plurigrado.

El trabajo con proyectos de enseñanza que contemplen situaciones que requieran ser resueltas a través de la interacción con otrxs, que permitan la participación conjunta de niñxs de distintos grados a propósito de un mismo contenido pero aprendiendo aspectos diferentes, y que la interacción en sí misma sea objeto de reflexión explícita, se presenta como condición necesaria para poder explotar el potencial de las secciones múltiples para promover aprendizajes infantiles.

Bibliografía

- Arteaga, P. (2022). El potencial pedagógico de las escuelas multigrado. *Educación en movimiento*, Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, año 1, N° 10: 13-20, octubre. México.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV(97-98): 57-75.

- Cobb, P.; Yackel, E. y Wood, T. (1992). Interaction and Learning in Mathematics Classroom Situations. *Educational Studies in Mathematics*, Vol. 23, N° 1, Classroom Dynamics: 99-122. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/3482604> Consultado: 6/1/2022.
- Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346 (mayo-agosto): 33-70.
- Ezpeleta Moyano, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 15: 101-120.
- Juárez Bolaños, D. (2011). Educación rural multigrado en México. Propuestas de mejora a la luz de experiencias internacionales. En García Horta, J. B. y Campillo, C. (eds.). *Escenarios y actores educativos*, pp. 373-407. México, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- (2017). Educación básica rural en Iberoamérica. *Sinéctica* (49).
- Lerner, D. (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.). *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*, pp. 147-197. México, Paidós.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Reigeluth, C. y Frick, T. (2000). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Reigeluth, C. (ed.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II*. Madrid, Aula XXI Santillana.
- Sánchez, E. y Rosales, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17(2): 147-173.
- Sánchez, E.; García, J. R.; Rosales, J.; de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346 (mayo-agosto): 105-136.
- Santos, L. (2006). Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. *Quehacer Educativo*, N° 75: 72-79. Montevideo, FUM-TEP.

- (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Revista de currículum y formación de del profesorado*, Vol. 15, N° 2: 71-91.
- Sokolowicz, D. (2021). Investigación colaborativa y reflexión sobre las prácticas de enseñanza. En Buitron, V.; Sokolowicz, D.; Spindiak, J. y Terigi, F. *La escuela rural pequeña. Enseñar y aprender en plurigrados y salas multiedad. Serie de revistas especializadas*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Colección Cuadernos del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.
- Sokolowicz, D.; Spindiak, J. y Buitron, V. (2018). Investigación educativa y formación permanente: procesos de trabajo colaborativo entre investigadoras y maestras de plurigrados rurales. *Actas del IV Seminario Nacional de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente "La regulación del trabajo y la formación docente del siglo XXI"*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Stake, R. (2012). Estudios de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.). *Manual de investigación cualitativa, volumen III: Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Terigi, F. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales. Tesis inédita de Maestría. Buenos Aires, FLACSO. Disponible en: <http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>
- Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Universidad y Educación Sexual Integral

Un recorrido por las trayectorias formativas de lxs
estudiantes universitarixs de Sociología

Andres Malizia

IIICE-FFyL-UBA

camalizia@gmail.com

Introducción

¿Por qué investigar sobre el vínculo entre universidad y formación docente? ¿Por qué investigar sobre el vínculo entre universidad y educación sexual integral? ¿Por qué investigar sobre el vínculo entre formación docente y educación sexual integral? En este capítulo se presentan los avances de una investigación de doctorado sobre los vínculos entre universidad, formación docente y educación sexual integral. Desde una metodología de investigación cualitativa (Sautu, 2003; Wainerman y Sautu, 2011) que se nutre de los aportes de la etnografía (Rockwell, 1997, 2009; Guber 2004, 2016) y de los relatos biográficos (Arfuch, 2002; Carli, 2012, 2023) se analizan las experiencias formativas estudiantiles en relación con la educación sexual integral en el Profesorado Universitario de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires.

Se plantea una investigación de corte cualitativo dado que resalta la importancia en la construcción social de la reali-

dad e interpreta los significados que lxs sujetxs le asignan a la misma (Sautu, 2003). La etnografía de los procesos educativos permite recrear las prácticas sociales, las creencias, los conocimientos y las pautas de comportamientos en una comunidad (Rockwell, 2009). En tanto que los relatos biográficos ofrecen nuevas perspectivas para comprender las particularidades que asume el tránsito por esta institución. A partir de los mismos es posible indagar en los itinerarios estudiantiles y en sus reflexiones acerca de la formación universitaria (Carli, 2012).

En esta investigación partimos de la premisa de que las universidades son formadoras de docentes y que dicha formación se realiza a lo largo de toda la trayectoria académica. Esto incluye el ciclo de la licenciatura y también del profesorado. Es decir, todas las asignaturas contribuyen a la formación docente y no solamente las llamadas materias “pedagógicas” que suelen encontrarse en el profesorado (nos referimos principalmente a las Didácticas y a las Residencias) (Morgade *et al.*, 2018). En este sentido, en este trabajo se indaga en las asignaturas del Profesorado Universitario prestando atención a las materias de la Licenciatura. En consonancia con esta premisa y con el objeto de estudio, nos preguntamos: ¿qué lugar ocupan las teorías feministas en la formación de sociólogxs?, ¿qué saberes de género/feministas están presentes en los programas y en las clases?, ¿de qué modo los saberes de género/feministas interactúan con los saberes sociológicos?, ¿qué sentidos sobre los cuerpos, las sexualidades y la educación sexual circulan en la formación universitaria y particularmente en el Profesorado Universitario?, ¿cómo se configuran las experiencias formativas estudiantiles en relación con la educación sexual integral en esta carrera y en esta facultad y universidad en particular?

Siguiendo esta línea, en este capítulo se presentan los resultados preliminares de una encuesta semiestructurada

llevada adelante durante 2020 en la que participaron estudiantes y graduadxs del Profesorado Universitario. La misma recupera los tópicos de una encuesta elaborada por el equipo de investigación, “Mariposas Mirabal”, y continúa de esta forma la línea de indagación sobre formación docente universitaria y educación sexual integral.

La encuesta estuvo organizada en cinco ejes: 1) el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en sus trayectorias académicas; 2) el grado de satisfacción en relación a su formación en géneros y sexualidades; 3) las vacancias que reconocen en su formación académica; 4) la participación en actividades institucionales y en espacios por fuera de la carrera y de la Facultad; 5) los aportes (incumbencia) de la Sociología, en tanto disciplina social, a la educación sexual integral.

En este capítulo se presentan las conclusiones sobre los primeros tres ejes de la encuesta. El escrito está organizado en seis secciones: en la primera, se desarrollan algunos aspectos vinculados con la encuesta y lxs encuestadxs; en la segunda, se efectúa el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades; en la tercera, se indaga sobre el grado de satisfacción en relación a su formación; en la cuarta, se estudian las vacancias que reconocen en su formación académica; y en la quinta, se presentan las conclusiones.

La encuesta y lxs encuestadxs

La encuesta fue implementada durante 2020, distribuida de forma virtual debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) producto de la pandemia mundial generada por el virus denominado COVID-19. La

misma fue respondida por 88 personas. De ellas, 87 seleccionaron una identidad sexo-genérica dentro de las opciones propuestas. De estas 87, 24 se registraron como “varones cis” y 63 como “mujeres cis”. Una de las personas seleccionó la respuesta abierta.

Tabla 1. Sobre las identidades sexo-genéricas de lxs encuestadxs

Identidad sexo-genérica	Frecuencia	Porcentaje
Mujer (cisgénero)	63	71,60%
Mujer (transgénero)	0	0,00%
Varón (cisgénero)	24	27,40%
Varón (transgénero)	0	0,00%
Sin consignar (respuesta abierta)	1	1,00%
Total	88	100,00%

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar y tal como se muestra en la Tabla 1, que la encuesta fue respondida en su mayoría por mujeres cis. Este primer dato es interesante para pensar acerca de quiénes se ven interpeladxs ante estas temáticas y, de igual forma, abre un interrogante sobre la presencia de las poblaciones *queer* y *trans* en la carrera, en la Facultad y en la Universidad. Como planteó Lohana Berkins, hay una estrecha relación entre la edad en la cual se asume la identidad travesti-trans auto-percibida y los años de escolarización. Es decir que, a menor edad en la cual se asume dicha identidad, menos son los años de escolarización (Berkins, 2015). Esta situación se debe, entre otros factores, a los procesos de discriminación en las instituciones educativas, a la expulsión del hogar en edades muy tempranas y a las condiciones de vida que transitan.

En relación a las edades que tenían al momento de la encuesta se ubican entre los 27 y 54 años de edad, y hay quienes

comenzaron la carrera en 1989 y en 2015. Del total de encuestadxs, 67 iniciaron la carrera a partir de 2005, ubicándose la mayor cantidad (33), entre 2005 y 2009. En relación a los egresos, la mayoría (61) se graduó entre 2015 y 2019. A partir de estos datos, es posible observar que el 76% de lxs encuestadxs ingresó a la carrera a partir de 2005 y que el 71% egresó entre 2015 y 2020 (en adelante).

Tabla 2. Períodos de egreso de la carrera de Sociología

Períodos de egreso de la carrera	Frecuencia	Porcentaje
Previo a 1999	1	1,15 %
2000-2004	5	5,65 %
2005-2009	7	7,95 %
2010-2014	12	13,65 %
2015-2019	61	69,30 %
2020 en adelante	2	2,30 %
Total	88	100,00 %

Fuente: elaboración propia.

Los datos de ingreso y egreso de la carrera resultan relevantes en esta investigación ya que permiten situar en un contexto sociohistórico, político y cultural más amplio la cursada de lxs 88 encuestadxs. Sobre todo, teniendo como referencia los debates que se generaron en la sociedad argentina desde inicios del siglo XXI en cuestiones de géneros y sexualidades. Como afirma Jesica Baez, a 15 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, se generaron tres giros (político, pedagógico y epistemológico) que permearon a las instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario y universitario (Baez, 2021). Estos giros implicaron una revisión en torno a lxs actorxs, a los modos de abordaje y a las formas de comprender la sexualidad y la educación

sexual integral. En este proceso, las aulas universitarias no quedaron exentas y en esta investigación indagamos acerca de la incorporación de la perspectiva de género y de las problemáticas de género y sexualidades en las asignaturas universitarias.

El abordaje explícito e implícito de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades

En un primer momento se les consultó por el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades a lo largo de la trayectoria académica. Se hacía referencia a “explícito” (directo) cuando se trataba de abordajes de contenidos específicos por parte del cuerpo docente, en tanto que se remitía a la idea de “implícito” (indirecto) cuando dicho abordaje devenía de un comentario, una conversación informal o un ejemplo que podía surgir del estudiantado o de lxs docentes.

Como se planteó en otro trabajo (Malizia, 2022), ante la pregunta por el abordaje explícito, el 67,05% respondió que sí se habían abordado estas temáticas de forma explícita. En algunos casos, mencionaron una asignatura y en otros más de una. También indicaron que abordaron dichas temáticas en una oportunidad o en más de una. Cuando se les consultó por las asignaturas en las cuales se abordaron, mencionaron mayoritariamente espacios optativos de la carrera: “La Sociología y los estudios poscoloniales. Género, etnia y sujetos subalterno”; “Violencia, sexismo y derechos humanos”; “Calidad de la atención de la salud adolescente desde una perspectiva de género y derechos”; “Población y Sociedad. Mujeres, cuidados, salud y familias”; “América Latina. Variaciones, lugares y escrituras”, entre otros. En menor medida

del bloque obligatorio: “Psicología Social”, “Historia Social Latinoamericana” y “Epistemología de las Ciencias Sociales”. En relación a las temáticas específicas abordadas mencionaron: construcción social del cuerpo, identidades, géneros, pensamiento feminista, críticas al patriarcado y temáticas vinculadas al campo de la salud como la interrupción voluntaria del embarazo. También mencionan problemáticas como trata, explotación, maltrato, violencia y relaciones de género en el ámbito laboral y gremial. Y se mencionan autorxs como Michael Foucault, Judith Butler, Joan Scott, Pierre Bourdieu, Elizabeth Jelin y Rita Segato, entre otrxs.

Cuando se lxs consultó por el abordaje implícito, el 54,54% de lxs encuestadxs respondió que en alguna ocasión se había mencionado, ya sea a través de un comentario, una conversación informal o un ejemplo. Sobre las temáticas abordadas mencionaron: representaciones sociales sobre la sexualidad, sobre los hombres y las mujeres, sobre la homosexualidad y su visibilidad e invisibilidad, sobre la dominación masculina, sobre el embarazo adolescente, sobre el rol de la mujer en la religión, la violencia de género y la invisibilización de las mujeres en la historia y en la teoría. Al igual que en el caso anterior, cuando se lxs preguntó por las asignaturas, mencionaron en mayor medida las del bloque de optativas: “Sociología de la Educación”, “Sociología de la Cultura”, “Sociología Rural”, “Sociología de la Religión”, “Demografía”, “Cultura y Derechos Humanos”, entre otras; y en menor medida del bloque de obligatorias: “Sociología General”, “Metodología de la Investigación”, “Psicología Social” e “Historia Social Latinoamericana”.

Como puede observarse a través de estos datos, la mayoría de quienes afirman haber cursado asignaturas en las que se abordaron de forma explícita y/o implícita estas perspectivas y problemáticas, lo hicieron en materias que corresponden al bloque de optativas, y en una proporción menor al

bloque de obligatorias. Esto lleva a interrogarse por las temáticas y perspectivas que se ofrecen y se abordan en estos bloques. El bloque de materias obligatorias está conformado por 16 asignaturas, ¿por qué estas perspectivas se encuentran escasamente mencionadas en estas asignaturas?, ¿por qué se mencionan en asignaturas asociadas con la historia, la filosofía/epistemología y la psicología social?, ¿qué ocurre en las materias que concentran el nudo disciplinar, el nudo socio-lógico? (Malizia, 2021).

El grado de satisfacción

En un segundo momento se lxs consultó por el grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades a lo largo de la trayectoria académica. En este caso, el 88% de lxs encuestadxs respondió que consideraba entre “nada” y “muy poca” satisfactoria su formación. En tanto que, el 12% restante la calificó como “satisfactoria” y “muy satisfactoria”.

Tabla 2. Grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades

Valoración	Frecuencia	Porcentaje
Nada	27	30,68 %
Muy poco	51	57,95 %
Satisfactoria	6	6,82 %
Muy satisfactoria	4	4,55 %
Total	88	100,00 %

Fuente: elaboración propia.

Al recuperar las trayectorias académicas es posible observar que el 88% de quienes consideran insatisfactoria su

formación está compuesto por estudiantes y graduadxs que cursaron y que no cursaron asignaturas que abordan explícitamente estas perspectivas. Particularmente, quienes sí cursaron asignaturas con estos abordajes se ubican mayoritariamente en la calificación de su formación como “nada” y “muy poco” satisfactoria. Esto no implica que la cursada en dichas asignaturas haya sido poco satisfactoria sino que consideran que la formación a lo largo de la carrera fue insatisfactoria. A lo mejor, el hecho de haberse acercado a estas perspectivas lxs permitió reconocer cómo la perspectiva de género podía potenciar la mirada sociológica y la encuentran ausente en su recorrido formativo. En este caso, se torna necesario indagar a través de otras estrategias (como entrevistas en profundidad) por los motivos que consideran satisfactoria o insatisfactoria su formación.

Las vacancias que reconocen en su formación académica

En un tercer momento se lxs preguntó por las vacancias que consideran que han tenido en su formación académica a lo largo de la carrera. Esta pregunta tenía opciones para elegir y cada encuestadx podía optar por más de una. Algunas de las opciones propuestas eran: “Incorporación de mujeres en la bibliografía de las asignaturas”, “Acoso escolar”, “Trata/explotación sexual/pornografía”, “Heteronormatividad”, “Sexismo en las instituciones educativas”, “Pedagogía feminista”, “División sexual del trabajo”, “Embarazo y métodos anticonceptivos”, “Interrupción voluntaria del embarazo”, “Noviazgos violentos”, “Lenguaje inclusivo-no binario”, entre otras.

En función de las opciones más elegidas por lxs encuestadxs, es posible armar dos grupos: por un lado, las que interpelan a la Sociología en tanto disciplina: “Incorporación de mujeres a la bibliografía” (48), “Aportes de los feminismos

a la disciplina” (39), “Historia del feminismo” (32), “Aportes de la teoría queer a la disciplina” (30), entre otras. Y por otro, las que mencionan aspectos vinculados con “lo escolar” y “lo educativo”: “Acoso escolar” (42), “Lineamientos Curriculares ESI en el campo disciplinar” (36), entre otras.

En relación al primer grupo, las respuestas ponen en cuestión la propia disciplina y la formación disciplinar en dicha institución. En sintonía con los ejes anteriores, lxs encuestadxs mencionan como vacancia una vinculación más estrecha entre los saberes de género/feministas y su campo disciplinar. ¿De qué modo interactúan los saberes de género/feministas con los saberes sociológicos?, ¿qué le aportan las teorías feministas a la Sociología y qué le aporta la Sociología a las teorías feministas?, ¿qué vinculaciones se pueden establecer para construir una mirada sociológica que incorpore la dimensión sexo-genérica al análisis de “lo social”?

En relación al segundo grupo, las respuestas hacen referencia a “lo escolar” y “lo educativo”. Los temas a los que se refieren se vinculan con las instituciones educativas. En este caso, habría que ver si las vacancias que mencionan sobre su formación académica hacen referencia a su abordaje, en términos conceptuales, o si por el contrario las mencionan en tanto vacancias en las formas de intervenir en una situación escolar. Es decir, cuando citan como vacancia, “acoso escolar” o “violencia de género”, ¿están haciendo referencia a su abordaje conceptual en una clase o a los modos de intervenir en una situación escolar ante un caso de acoso o de violencia? Cuando mencionan como vacancia, “Diversidades/disidencias/movimientos LGBTIQ+”, ¿se refieren a su abordaje conceptual o al trabajar en un espacio escolar con estudiantes disidentes de la cisheteronormatividad?, o por el contrario, ¿están haciendo referencia a ambos abordajes, tanto conceptual como vincular?

Conclusiones

A lo largo de este capítulo se presentaron los resultados preliminares de los primeros tres ejes de la encuesta: el referido al abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades en la formación universitaria; al grado de satisfacción en relación con su formación; y a las vacancias que reconocen a lo largo de su trayectoria académica.

Como es posible analizar a través de este recorrido, la mayoría de lxs estudiantes del profesorado y de lxs graduadxs de dicho ciclo hacen referencia al abordaje de esta perspectiva y de estas problemáticas en las asignaturas optativas de la carrera y, en menor medida, en las del bloque obligatorio. Estas distinciones generan ciertos interrogantes con respecto a los nudos disciplinares androcéntricos que perduran en los saberes de referencia de las carreras universitarias (Morgade, 2017). Sin embargo, también es posible reconocer un progresivo abordaje de estas problemáticas, que podría vincularse con distintos procesos: por un lado, las movilizaciones, leyes y debates que se generaron en los últimos años y que instalaron estas temáticas en la agenda pública, política y gubernamental (Casar y Maldonado, 2010); y por otro, los movimientos propios de las universidades, facultades y carreras que tienen su propia trayectoria en el abordaje de estas temáticas. En este sentido, es posible pensar en los recorridos de cada docente y equipo docente como así también en los recorridos de lxs estudiantes.

Esta encuesta, de carácter exploratorio, se configuró en un mapa con relieves y texturas que permitió dar cuenta de aquellos mojonos en los cuales se inscribe la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en la carrera de Sociología, y posibilitó, a su vez, el trazado de las primeras líneas del trabajo de campo de la investigación. A

partir de estos resultados fue posible reconocer —desde la mirada de lxs estudiantes— cuáles eran las asignaturas que consideraban formativas en estas perspectivas cómo así también cuáles eran sus miradas en torno a la formación universitaria y a las vacaciones que reconocían.

Recuperando los interrogantes iniciales, podemos pensar que se torna necesario investigar sobre los vínculos entre universidad, formación docente y educación sexual integral para comprender los modos en que se forman en este campo disciplinar sabiendo que lxs egresadxs de esta carrera pueden ejercer la docencia en instituciones de educación secundaria y superior, y en áreas que son de incumbencia para la ESI y que tienen contenidos curriculares específicos que requieren ser abordados.

Bibliografía

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Baez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Revista Communitas* 5(9): 156-165. Disponible en: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>
- Berkins, L. (comp.) (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Buenos Aires, Universidad de las Madres.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Buenos Aires, Prometeo.
- Casar, M. A. y Maldonado, C. (2010). Formación de agenda y proceso de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política. En Merino, M. y Cejudo, G.

- (comps.). *Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica/CIDE.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires. Paidós.
- (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Malizia, A. (2021). Género y currículum: una mirada generizada sobre el Plan de Estudios de la carrera de Sociología. *Revista Artes de Educar*, 7(2): 909-929. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/63436>
- (2022). Presencias y ausencias de la perspectiva de género en la universidad: revisitando la trayectoria académica de lxs estudiantes a partir de los interrogantes de la ESI. En Cocciarini, N. y Malizia, A. (comps.). *Trans-formando los saberes desde la experiencia*. Rosario, Humanidades y Artes Ediciones. Disponible en: <https://hyaediciones.com/catalogo/trans-formando-los-saberes-desde-la-experiencia/>
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexual justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2): 49-62. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591>
- Morgade, G.; Fainsod, P.; Baez, J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P. y Jardon, V. (eds.). *Los enfoques de género en las universidades*. Universidad Nacional de Rosario, Grupo Montevideo. Disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Ediciones Lumière.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Manantiales.

Parte III
Problemáticas de la formación
docente en la universidad

La Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria de artes

Modalidades de abordaje transversal en los programas

Soledad Agostina Malnis Lauro

IICE-FFyL-UBA

malnis.soledad@gmail.com

Introducción

A fines de 2006, en Argentina, se sancionó la Ley de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) que, en tanto política pública, marcó tres giros en la historia nacional de la educación sexual (Baez, 2021): uno político, en la medida que estableció a la ESI como derecho de todxs lxs educandxs; otro epistemológico, al conceptualizar a la educación sexual en tanto integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; y otro pedagógico, que propone que la ESI no solo se despliegue en términos de un espacio pedagógico específico, sino también que lo haga de manera transversal, tanto curricular como institucionalmente. Con esta base, el PNESI construyó los pilares sobre los que iría asentándose el enfoque de la ESI, luego conocidos como sus cinco ejes y reglamentados en la resolución en torno a sus núcleos prioritarios de aprendizaje del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 340/18: garantizar la equidad de género, respetar la diversi-

dad, ejercer nuestros derechos, valorar la afectividad y cuidar el cuerpo y la salud.

Progresivamente y no sin dificultades, las políticas educativas fueron abriendo espacios a la consolidación de la ESI en los ámbitos educativos a través de diversas acciones, normativas y reglamentaciones, entramadas en un plexo legal más amplio que habilitó y potenció su implementación. Sin embargo, esta no tuvo lugar en todas las instituciones ni jurisdicciones de igual manera, hecho que da cuenta de un mapa muy heterogéneo. Considerando puntualmente la formación docente, esta situación muestra una clara fragmentación en las instituciones superiores fundamentalmente debido a los órganos de incumbencia de definición de las orientaciones para sus diseños curriculares y/o planes de estudio, según sean no universitarias y universitarias. Mientras que para el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) corresponde al Consejo Federal de Educación establecer los lineamientos básicos y a cada jurisdicción elaborar los diseños curriculares, para el caso de las universidades, ambas funciones quedan en manos de los organismos de coordinación y sus órganos colegiados, respectivamente (Cantini, s/f). A su vez, esta formación suele presentar particularidades según su inscripción institucional. Los estudios han observado en las universidades una formación docente más ligada a la tradición académica, que otorga mayor relevancia a la formación disciplinar que a la pedagógica —consecuente con una modalidad de enseñanza enciclopedista— y sostiene una creencia en la neutralidad de la ciencia (Davini, 1995). Esto sugiere una fuerte tensión entre el enfoque de la ESI y estos aspectos que se añade a la falta de obligatoriedad de su incorporación en los planes de estudio de la formación docente universitaria, aun cuando el ejercicio de la docencia en áreas de competencia de la ESI se encuentra dentro de las incumbencias de sus graduadxs.

En relación con los acercamientos a la ESI en los ISFD, algunas investigaciones han indagado en la CABA (Morgade y Fainsod, 2015; 2019; Ortmann, 2017; Klein, 2021), en la Provincia de Buenos Aires (Vilalta, 2018; Bonino, Codecido y Ulloa, 2019; Fixman y Carlon, 2019; Dueñas, 2021; Dueñas Díaz y Lacaria, 2022) y en otras provincias (en Córdoba, Giachero y Sueiro, 2018; Lihué Molina y Carrizo Villalobos, 2020; Lihué Molina, 2021; en Santa Fe, Pintus, 2012; Ockier, 2017; Ambrosini y Ripari, 2018; en Misiones, Cuello y Martínez, 2020; en la zona sur del país, Cirigliano, 2014; Talani Zubela y Viotti, 2017; Talani Zuvela, 2019 y Agulleiro, Gómez y González, 2022), dando cuenta de numerosas experiencias vinculadas a la ESI, aunque también de su ausencia y fragmentación en el territorio.

Por su parte, numerosos estudios de diferentes países han demostrado que las universidades también consignan expectativas diferenciales en la identidad de género de su comunidad educativa que se plasman en desigualdades concretas en los modos de participación en (las diversas actividades) y de acceso a las diversas actividades que a ellas competen (en Argentina, Rafael Blanco, 2014a y b; 2018; Radi y Pérez, 2014; Baez y Fainsod, 2016; Morgade, 2018; Huggías, Juncal y Guerbi, 2022; en Costa Rica, Acuña-Rodríguez, 2014; en México, Blazquez Graf, Bustos Romero y Fernández Rius, 2013; Flores Hernández y Espejel Rodríguez, 2015; Ordorika, 2015; Güereca Torres, 2017; Montes-de-Oca-O'Reilly, 2019 en México y Cuba; en España, Donoso-Vázquez, Montané y Pessoa de Carvalho, 2014). Una insistencia en estos derroteros refiere a la escasa perspectiva de género en los recorridos curriculares, pese a la ampliación de derechos de las mujeres en su incorporación en tanto actoras en la educación superior —aunque advirtiendo diversos tipos de segregaciones—.

Otros estudios han enfocado sobre diversas modalidades de transversalización de la perspectiva de género en distintas

universidades (en Argentina, Bonavitta *et al.*, 2018; Carmody, Firpo y Genolet, 2018; Jardón y Scotta, 2018; Galoviche, Bonavitta y Benavidez, 2020; Johnson y Bonavitta, 2020; Andriola, 2021; Bauger, 2021a, 2021b; Viscardi, Matteucci, Lescano y Pera Ocampo, 2021; en México, Buquet Corleto, 2011; Caballero Álvarez, 2011; Rodríguez y Castillo Ochoa, 2011; Rodríguez Soriano, 2014; Ortiz-Ortega, Góngora y Alonso, 2015; Argüello Zepeda y Delgadillo Guzmán, 2018). A este respecto, se observan dos grandes vertientes: una que refiere a una modalidad de transversalización a nivel más institucional y otra que avanza sobre la transversalización en la dimensión curricular, en dos líneas: en relación con los contenidos y respecto a las formas pedagógicas desplegadas. Asimismo, varias investigaciones han indagado la incorporación de la perspectiva de género en los profesorados de diversas universidades en Argentina (Sardi, V., 2017; Sardi, V. y Andino, F., 2018; Morgade, Fainsod, Baez y Grotz, 2018; Baez, 2020; Bolla y Rocha, 2020; Malnis Lauro y Malizia, 2023; Malnis Lauro, Malizia y Baez, en prensa).

En este sentido, es de destacar que aunque se observan diversas experiencias de transversalización de la perspectiva de género tanto institucional como curricularmente en varias instituciones universitarias, existe una universidad nacional, perteneciente al área metropolitana y vinculada al campo artístico, pionera en la incorporación de la ESI como espacio específico para la formación docente. En ella se desarrolla mi tesis de doctorado que se propone indagar los aspectos pedagógicos y epistemológicos que adopta la ESI en la formación docente universitaria, específicamente en el campo de las artes, y tiene por objetivo general analizar alguna propuesta curricular de ESI ofrecida para profesorados universitarios en artes del Área Metropolitana. En este sentido, una de las líneas de la investigación gira en torno a las estrategias de

transversalización de la ESI en las diversas instancias curriculares de la formación docente.

De este modo, la finalidad aquí es analizar las articulaciones con la ESI que realizan las instancias curriculares vinculadas a la formación pedagógica de los profesorados e interpretar los sentidos allí construidos en torno a la ESI. Para ello, se analizaron los programas de las materias de la formación pedagógica de los profesorados de artes de la universidad seleccionada, tanto mediante una lectura cualitativa como a través de la cuantificación de algunas variables construidas para este fin. Los hallazgos iniciales sobre esta dimensión dan cuenta de una conformación exigua y fragmentaria.

Metodología

Considerando lo mencionado, el diseño propuesto para la investigación se centra en un estudio en caso (Rockwell, 1985) y es abordado desde un enfoque metodológico que se nutre de la tradición originada en la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967) y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Rockwell, 1987). Se propone, entonces, analizar los aspectos pedagógicos y epistemológicos de la ESI en la formación docente universitaria en el campo artístico considerando no solo el desarrollo de la instancia curricular específica, sino tomando en cuenta también las voces de lxs actorxs involucradxs y, su contexto institucional y social más amplio.

Por su parte, el momento de indagación particular que se considera en este trabajo se sirvió del análisis documental de los programas de las 22 instancias curriculares comunes a todos los lenguajes, ofrecidas por la unidad académica vinculada a la formación docente —sin considerar la asignatura

ESI con perspectiva de género—,¹ y de las 17 instancias curriculares de la formación docente específicas de los diversos lenguajes,² dictadas por las unidades académicas respectivas.³ En su mayoría los mismos corresponden a las propuestas pedagógicas para 2022, pero algunos refieren ser de 2021 y de 2023. Aquí se realizó una lectura general y cualitativa de los programas y se construyeron algunos datos cuantitativos que pudieran dar cuenta de la transversalización del enfoque de la ESI en ellos. En esta línea, se abordaron tres dimensiones:

1. La conformación de las cátedras, considerando el sexogénero de sus integrantes —varones, mujeres y disidencias—⁴ y los cargos docentes —titular, asociadx, adjuntx, jefx de trabajos prácticos, ayudante y adscriptx—.

1 Comunicación, Educación y Tecnología, Creatividad y Expresión Artística, Didáctica de la Educación Artística I y II, Didáctica General, Educación, Arte e Inclusión, Enfoques del Currículum, Epistemología de la Educación Artística, Grupos e Instituciones en la Educación Artística, Historia del Arte Contemporáneo en América Latina, Investigación Sociopolítica en Educación Artística, Observación de la Enseñanza: Trabajo y Rol Docente, Observación de la Institución Educativa, Pedagogía, Políticas Educativas, Práctica de la Enseñanza I y II, Problemáticas de la Psicología y del Sujeto, Problemáticas Estético-Filosóficas Contemporáneas, Psicología Educativa, Residencia y Sujetos de la Educación.

2 Didáctica de las Artes Visuales I y II, Didáctica de la Danza para el Sistema Educativo Obligatorio, Práctica Pedagógica de la Danza Clásica y Moderna, Didáctica Especial de la Expresión Corporal, Práctica Especial de la Enseñanza de la Expresión Corporal, Didáctica Especializada de las Danzas Folkloricas, Tango y Folklore, Didáctica de la Música I y II, Didáctica de la Música Folklorica y del Folklore, Actuación Aplicada a la Enseñanza I y II, Didáctica Teatral, Metodología y Didáctica del Teatro I y II, Taller de entrenamiento corporal del actor acrobacia de piso y telas aéreas y Taller de Entrenamiento Vocal del Actor “la voz en movimiento”.

3 Esto no ocurre para el caso de los dos niveles de la didáctica de las artes visuales que es el lenguaje más multitudinario y se dictan en la unidad académica específica de la formación docente.

4 Tanto para el caso de lxs integrantes de cátedra como de lxs autorxs, la identificación del sexogénero se basó en la referencia tradicional de los nombres y en su conocimiento más o menos público.

2. La conformación de la bibliografía y materiales⁵ obligatorios y optativos/complementarios/ampliatorios/generales en dos sentidos: una línea que considera las autorías de los recursos en términos sexogénicos —varones, mujeres y disidencias— y otra, referida a la vinculación de los textos y materiales ofrecidos en torno a diferentes campos⁶ —sean estos específicamente vinculados a la disciplina de base de la materia o a disciplinas que colaboran a contextualizar aspectos de esta, o bien estén relacionados con los diversos lenguajes artísticos o comprometan al campo pedagógico, o, finalmente, se encuentren vinculados a temáticas de género o sexualidades—.

3. La referencia a ciertas palabras consideradas clave en el marco del enfoque de la ESI —género/s, sexual/es/sexualidad/es, feminismo/s/queer, mujer/es/femenino/a/s, disidencia/diversidad/trans/LGBT+TIA+, cuerpo/s, eros/erotismo/placer/es/pasión/es/deseo/s/emoción/es/afecto/s/sensibilidad/es— en los diferentes ítems de los programas —fundamentos, propósitos y objetivos, temas/contenidos—.

5 Fueron considerados aquí también recursos audiovisuales en formato de conferencias, paneles, disertaciones realizadas por académicxs.

6 Este reconocimiento se realizó sobre la base de los títulos de los materiales.

El estudio en caso, algunos resultados

La institución

La universidad en la que se despliega la investigación está conformada por nueve unidades académicas y ofrece ocho profesorado de artes en diversos lenguajes y con diferentes orientaciones. Todos ellos poseen un tramo de sus formaciones que comparten con las licenciaturas en las unidades académicas de los lenguajes específicos y otro, que se desarrolla en una unidad académica puntual que se focaliza en la formación docente. Sin embargo, algunos profesorado cuentan con algunas materias pedagógicas particulares de sus lenguajes que se dictan en las unidades académicas de cada uno de ellos.

En 2017, la institución aprobó la modificación de los planes de estudio de sus profesorado e incorporó en ellos la materia “ESI con perspectiva de género” como espacio específico, bajo la incumbencia de la unidad académica vinculada a la formación docente. Todos los profesorado son de cinco años de duración y esta unidad curricular está planificada para ser cursada en segundo año. Por su parte, los planes se adecuan a los lineamientos para la formación docente establecidos en la Resolución del Consejo Interuniversitario Nacional C.E. N° 787/12 y/o en la Resolución del CFE N° 24/07 y sus modificatorias, según surge de las resoluciones de su aprobación. En esta línea, todos cuentan con una carga horaria de entre 2.900 y 3.500 h, repartida entre un 22,02 y un 25,67% en el Campo de la Formación General y Pedagógica, entre un 13,40 y un 21,95% en el Campo de la Formación en las Práctica Profesionales y entre un 54,63 y un 63,76% en el Campo de la Formación Específica.

La ESI en los programas

Las primeras lecturas cualitativas de los programas permitieron observar que solo en tres de ellas se hace referencia explícita a la ESI. En uno se proponen tres escenarios para que lxs estudiantes aborden durante la cursada. En el primero de ellos, “la propuesta intentará que resuelvan (en equipo), el análisis de una de las experiencias pedagógicas de docentes en el sistema educativo formal, entre las [que] pueden elegir solo una”. Entre las cuatro que se ofrecen, una refiere a “una experiencia de enseñanza desde las artes plásticas en el nivel primario en el marco de experiencias con las ESI”. Sin embargo, la propuesta no desarrolla contenidos en torno a la ESI ni posee bibliografía relacionada. En los otros dos, la ESI se refiere como contenido transversal: “los contenidos transversales en la enseñanza: genero [sic], ESI y derechos” y “la transversalidad de la ESI en el aula”. A su vez, los dos textos de la bibliografía relacionados con la temática que cada una propone son producciones o sugerencias del Ministerio de Educación Nacional. Por su parte, en otra de las programaciones se observa una concentración de temáticas relacionadas con los vínculos que se establecen entre sexo/género, arte y activismo en la segunda mitad de la última unidad:

UNIDAD IV. Activismos artísticos, imaginación política y formas de invención subjetiva (...) b. Articulaciones entre práctica artística, activismos y políticas sexuales. La crítica queer a los regímenes disciplinares sexo-genéricos dominantes. Tecnologías de normalización biopolítica/sexopolítica, estrategias de contraproductivización y subjetividades políticas en las disidencias sexuales.

Aun así el programa en su conjunto se encuentra atravesado por “perspectivas críticas, teóricas y metodológicas de los estudios culturales, la crítica cultural, la teoría descolonial, los feminismos y la teoría queer”, por la puesta en tensión de la idea de “otredad” y está escrito en lenguaje no binario —el único, aunque varios tienen rastros de lenguaje no sexista—. Asimismo, una tercera programación refiere que la “asignatura considera pertinente profundizar el trabajo en la construcción del rol docente y las prácticas artístico-educativas desde la perspectiva del respeto a la diversidad y la perspectiva de género” y que por ello se prestará atención a “estos aspectos en la dimensión de la comunicación en el aula, la coordinación de la tarea grupal y sobre todo en las propias propuestas artísticas de aula y su reflexión y análisis estético, expresivo y discursivo”. Finalmente, en una última programación se esboza a modo de subtema de una unidad “el rol simbólico de la mujer” con alguna referencia bibliográfica sobre ello, que no llega a estar enunciada en calidad de texto, sino como “notas y apuntes sobre el Rol de la Mujer en las culturas originarias (varios)”. Este primer análisis da cuenta de que en menos del 15% de los programas analizados se considera un abordaje cercano al enfoque propuesto por la ESI.

Al considerar el análisis de los datos cuantitativos, en relación con la conformación de las cátedras, como puede observarse en la Tabla 1, para cada uno de los claustros docentes —auxiliares y profesores— la proporción de mujeres aumenta al disminuir el cargo —salvo en el caso de la categoría de Profesorxs Asociadxs, que cuenta solo con 3 casos—, aumentando más aún en el caso de las adscripciones.

Por su parte, en relación con el análisis de las autorías de la bibliografía y materiales sugeridos por las cátedras, al analizar la Tabla 2 se observa para el caso del material obligatorio una preponderancia de autores varones en los recursos vinculados a todos los campos, salvo en aquellos que com-

prometen al campo pedagógico. Por su parte, para el caso del material optativo/complementario/general/ampliatorio, la predominancia también se advierte en las autorías de los recursos que involucran este campo.

A su vez, al analizar la cantidad de materiales sugeridos por las cátedras considerando su campo disciplinar de incumbencia, puede observarse en la Tabla 3 que la primera minoría corresponde a recursos vinculados al campo pedagógico tanto en el caso de los materiales obligatorios como en el de los optativos/complementarios/generales/ampliatorios —aunque menor para los primeros—. En el caso de la bibliografía obligatoria, le sigue en peso el material vinculado a los campos disciplinares propios de las materias o que complementan sus perspectivas, y la tercera minoría está representada por textos vinculados a los campos pedagógico y artístico. Esta relación se invierte para el caso de los recursos optativos/complementarios/generales/ampliatorios, aunque no en iguales proporciones. En ambos casos, la cuarta minoría está representada por los materiales propiamente artísticos. Finalmente, una mención particular merece el escaso 1,96% de representación que tienen los textos sobre temáticas vinculadas al género, en la bibliografía obligatoria, que llega a 0,44% en la optativa/complementaria/general/ampliatoria.

Por último, en lo que refiere a las menciones de las palabras consideradas clave en el marco del enfoque de la ESI, puede observarse siguiendo la Tabla 4, que el grupo de palabras más referido fue “disidencia/diversidad/trans/LGBT-TIA+”. Sin embargo, cabe aclarar aquí que las menciones se concentraron mayoritariamente en el término diversidad. Esta diversidad que considera la mayoría de las programaciones, aunque valorada, es enunciada como inherente al ser humanx, sin realizar especificaciones en la mayoría de los casos, muy vinculada al paradigma de la inclusión. Even-

tualmente se refiere a la diversidad funcional, cultural, etaria o ligada a las desigualdades o a cuestiones de género vinculadas al despliegue de la agenda política actual. Solo en dos oportunidades el término mencionado es disidencia y esto ocurre en el segundo de los programas referido previamente. El término que sigue en frecuencia de menciones es “eros/erotismo/placer/es/pasión/es/deseo/s/emoción/es/afecto/s/sensibilidad/es”. En esta línea se presentan mayoritariamente los términos “pasión” y “deseo”, vinculados a la identidad docente, al acto pedagógico, y los conceptos de “emocionalidad” y de “afectividad” en contraste con, aunque paralela a, la cognición y la intelectualidad; y, por momentos, como una dimensión de las actividades de lxs ser humanxs o como una perspectiva de estudio ligada a lo psíquico. Menos espacio ocupa el concepto de “sensibilidad”, muy atado a los dos anteriores, pero también relacionado con “lo sensible” como producto del arte.

Un llamado de atención refiere a la ubicación de las palabras de esas menciones en los diferentes ítems de las programaciones. La mayor cantidad se concentra en los contenidos muy próxima a su presencia en la fundamentación —aunque varios de los programas no cuentan con ellas—. En último lugar, con una proporción que no llega a un quinto, se encuentran los términos referidos en los objetivos.

Algunos nudos para analizar la transversalidad de la ESI

Siguiendo a Alicia De Alba (1998), se entiende por currículum:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e

impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (1998: 3-4)

Esta lectura del currículum habilita a realizar algunas interpretaciones a la luz de los resultados obtenidos al hacer foco, por un lado, en lxs actorxs que involucra el proceso de definición curricular en la institución universitaria analizada, en un momento sociohistórico particular y, por otro, en los elementos culturales que acaban conformando efectivamente la propuesta político-educativa para la formación docente en ella. En esta línea, se propone aquí profundizar en dos aspectos de las propuestas que los programas analizados generan para la formación docente universitaria en artes. Por un lado, en la representatividad de las participaciones de mujeres y disidencias tanto en la definición curricular como en la producción de los campos disciplinares de base o colaborativos, artísticos y pedagógicos. Por otro, en el impacto tanto de la formación pedagógica como de la implementación de la ESI en la formación docente universitaria en artes. Aunque ambos aspectos se encuentran interrelacionados, resulta esclarecedor abordarlos analíticamente por separado, para luego revincularlos.

Si bien al considerar los porcentajes totales de profesorxs y de auxiliares, se observa una tenue mayoría de mujeres en la conformación de las cátedras —64,44%—, llama la atención la predominancia de varones en los cargos de mayor jerarquía considerando los diferentes claustros. En esta línea, Graciela Morgade (2018) propone como una de las tres dimensiones que existen para profundizar un proyecto de inclusión plena en las universidades prestar atención a la segregación horizontal y vertical. ¿Será esta segregación horizontal la que explique esta tenue mayoría de mujeres en el ejercicio de la docencia en artes? Por su parte, al considerar la segregación vertical, si se entiende que los cargos más altos cuentan con mayores poderes de decisión —y remuneraciones—, puede interpretarse que las mujeres encuentran menos posibilidades de establecer los lineamientos y orientaciones que adoptan las programaciones de las materias.

Esta situación se intensifica preocupantemente al considerar la representatividad de las disidencias sexuales en esas definiciones, considerando que, en principio, no se ha identificado ninguna participación. En este sentido, cabe la pregunta en torno a las posibilidades de inserción profesional que las instituciones ofrecen al colectivo LGBT+TIQA+. En esta línea, por ejemplo, ya el informe realizado por Lohana Berkins en 2006 advertía que solo el 2,3% de las entrevistadas había finalizado una educación terciaria o universitaria y de ellas, el 33,33% tenía como principal fuente de ingresos la prostitución, dando cuenta de los obstáculos que los ámbitos laborales interponen al acceso de las travestis, transexuales y transgénero. ¿Cómo se manifestará esta situación en instituciones como la universitaria que cuentan con una poderosísima matriz patriarcal?

Algo similar ocurre al abordar las voces que se encuentran representadas en los diversos campos disciplinares. En primer lugar, se advierte la casi nula incidencia de las autorías

de las disidencias sexuales en la conformación de los materiales sugeridos por la cátedra. Esta situación no es sorprendente si, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se consideran los diferentes modos de vinculación con el conocimiento que tradicionalmente poseen los diversos roles ejercidos en torno al acto educativo: si el acceso en tanto estudiantes —*receptorxs* de conocimientos— y docentes —*reproductorxs* de conocimiento— ya se encuentra obstruido, ¿qué posibilidades interpone una institución académica de contemplarlx en tanto productorxs del mismo? En segundo lugar, sobresale la baja participación de las autoras mujeres en los materiales correspondientes a los campos disciplinares de base o colaborativos y/o artísticos, situación que no se presenta en el campo disciplinar pedagógico, al menos en los materiales obligatorios. Esta particularidad tampoco llama la atención considerando la larga tradición de feminización de la docencia (Morgade, 1993, 1997).

Esto introduce otra cuestión muy vinculada a esta que refiere al peso de la formación pedagógica en la formación docente. Siguiendo a Cristina Davini, a lo largo del recorrido de la formación docente en nuestro país se han ido conformando diversas tradiciones en tanto “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos*” (1995: 20). La autora identifica dentro de esas tradiciones la normalizadora-disciplinadora, cuyo origen encuentra en las escuelas normales, y la académica, con origen en la enseñanza universitaria, y como distinción entre ambas refiere que lo esencial para esta última es el sólido conocimiento de lxs docentes en la materia que enseñan y que la formación pedagógica es “débil, superficial e innecesaria” (1995: 29).

Focalizando en este aspecto, los programas analizados corresponden a aquellas instancias curriculares de los pla-

nes de estudio que están comprendidas entre el 37 y el 46% de los campos de la formación general y pedagógica, y de la formación en la práctica profesional. Como se mencionó previamente, esta proporción se ajusta más o menos a lo establecido por las normativas sobre los lineamientos de la formación docente inicial. Sin embargo, según se observa del análisis de la bibliografía, un 40% de los materiales sugeridos por las cátedras no aborda el campo pedagógico específicamente. Esta particularidad podría estar dando cuenta de reminiscencias de la tradición académica en las cátedras, aunque, de todas formas, la proporción de la formación pedagógica parece tener un lugar valorado al comparar su despliegue con el ámbito universitario más general⁷ —quizás vinculado a los orígenes de la institución y su conformación histórica—.

A su vez, este análisis resulta relevante si se considera además, como se mencionó, que los conocimientos pedagógicos están comprendidos en la formación para un trabajo tradicionalmente ejercido por mujeres. De este modo, el lugar epistémico que se otorgue en los planes de estudio de la formación docente a estos saberes se vincula con el grado de valoración atribuido a la docencia como producto de una formación específica; esto es, la valoración otorgada a la formación en un trabajo tradicionalmente feminizado.

Por su parte, no se observa la misma valoración para el lugar otorgado a la ESI en términos transversales a las materias. En esta línea, sobresale el silencio en torno a ella en casi todos los programas —salvo en tres— y la escasez de material que aborde temáticas vinculadas a cuestiones de género y sexualidades. Solo en 9 programas de los 39 analizados se en-

7 Por ejemplo, los profesorados ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que, en el caso de Letras hemos abordado profundamente con el colectivo de investigación, docencia, activismo y extensión "Mariposas Mirabal".

cuentra algún material que aborda estos temas y en 5 de ellos únicamente hay un texto. Esta falta de referencias se evidencia de esta forma no solo en términos de la poca relevancia otorgada a la bibliografía específica, sino también en lo que refiere al abordaje de los contenidos, el enfoque epistemológico de las materias y la explicitación de propósitos y objetivos que consideren estos aspectos. Se advierte con motivo de la lectura cualitativa de los programas, a través del análisis de las referencias a los conceptos clave considerados. Por un lado, la exigua referencia, pero en aquellos casos en que resulta ser más frecuente, los sentidos que conllevan no aparecen necesariamente cercanos a una perspectiva de género y a las disidencias sexuales, aunque sí, en el marco del paradigma de la inclusión, a las diversidades en términos generales. En este sentido, retomando a Morgade, para profundizar el proyecto de inclusión plena también debe avanzarse en un debate “en torno al carácter androcéntrico de las ciencias modernas (...) estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción de conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas” (2018: 39). A su vez, la ubicación de estas menciones en los distintos ítems de las programaciones invitan a reflexionar en torno a la relevancia otorgada, ¿acaso indicarlo como contenido o, en el mejor de los casos, como enfoque de la materia, pero no retomarlo en sus propósitos y objetivos, no podría estar restando jerarquización?

Algunas ideas

El análisis realizado habilita a interpretar que la transversalidad de la ESI se encuentra aún en una etapa fragmentaria de implementación en el plan de estudios de la formación docente universitaria en artes en la institución analizada,

coincidiendo con los resultados obtenidos por nuestro equipo de investigación en el marco del estudio de un profesorado universitario en Letras también del área metropolitana (Baez, 2020; Malnis Lauro, 2022). En esta línea, al considerar la transversalización de la ESI y sus modalidades en las programaciones, pueden trazarse cinco tipos de programaciones que van desde un currículum nulo de la ESI hasta su mención explícita como contenido. El primer tipo presenta un currículum nulo (Eisner, 1985) en torno a la ESI y se corresponde con la mayoría de las programaciones de las materias. El segundo tipo de programaciones aborda excepcionalmente algún tema desde una perspectiva de género y se encuentra representado por tres materias. Trasladada a la perspectiva de género, esta modalidad recuerda la segunda fase del cambio curricular desde la lupa de género propuesto por Gloria Bonder (2019) —inspirado en el modelo elaborado por Peggy McIntosh (1983)— que comprende una instancia de visibilización de las mujeres en la que son incorporadas compensatoriamente, en tanto casos excepcionales.⁸ El tercer tipo tiene lugar en una materia y sostiene una perspectiva que puede ser vinculada con alguna dimensión del enfoque de la ESI propuesto por la política pública —como el respeto a la diversidad, trazando un hilo sobre el cuestionamiento a la otredad— que hace las veces de eje articulador de la programación. A su vez, aborda cuestiones de género en un momento de una unidad específica. Para interpretar la jerarquía que adoptan ese enfoque y esa perspectiva aquí cobra relevancia la idea de que una programación comprende una dimensión técnica, una cultural y una política (Feldman, 2010). De este modo, por un lado, el reconocimiento de los feminismos y la teoría queer en tanto perspectivas se

8 Esta fase es precedida por una de invisibilización de las mujeres y proseguida por otra de profundización de una crítica al androcentrismo curricular.

presenta como objetivo, otorgándole relevancia epistémica, pero, por otro, los contenidos propiamente vinculados a las cuestiones de género y sexualidades quedan agrupados en la última unidad temática. De este modo, pareciera existir cierta tensión entre la dimensión cultural y la técnica de la programación. El cuarto tipo, también sostenido por una única materia, menciona a la ESI explícitamente y gira en torno a la resolución de problemas como procedimiento para el despliegue de los aprendizajes (Feldman, 2010). La ESI se presenta allí como una de las cuatro experiencias educativas a analizar durante la cursada, aunque no se profundiza en ninguno de sus contenidos. Esto puede conllevar que, de no ser elegida esa situación, se atravesara el recorrido de la cursada sin haber abordado la temática. Finalmente, el quinto tipo de programación también nombra explícitamente a la ESI, aunque en una unidad de contenidos, como aspecto a transversalizar en la enseñanza, en línea con la política pública, y esto ocurre en dos programaciones. Esta segregación de la ESI en un ítem de una única unidad también da cuenta de su jerarquización. Sin embargo, salvo para este último tipo, la falta sistemática de referencia a la ESI en las programaciones no habilita a avanzar en interpretaciones sobre los sentidos que las cátedras le otorgan en las instancias curriculares de manera transversal, aunque en principio sí podría considerársela estrechamente vinculada a las prácticas docentes, como parte del aspecto pedagógico de la formación. Por su parte, identificando las características adoptadas por la ESI en tanto política pública, puede otorgarse a la ESI el sentido de la incorporación de una perspectiva de género, aunque no, transversal, sino como añadidura, en las programaciones de la formación docente universitaria.

Sin embargo, no debe perderse de vista que en estos planes se cuenta con una materia específica “ESI con perspectiva de género”. Aunque, una oportunidad para revalorizar la

ESI en tanto espacio específico —dado que la posibilidad de su inexistencia parecería dejar casi vacante el abordaje de estas temáticas— los hallazgos invitan igualmente a cuestionar sus alcances en términos de transversalización tanto curricular como institucional, aun reconociéndola como un logro para la formación docente dentro del ámbito universitario.

En esta línea, sobre la base del análisis realizado y frente a la falta de sentidos explícitos otorgados a la ESI, algunos aspectos a revisar en el camino hacia el logro de una mayor justicia curricular (Connell, 2009) en términos de género, siguiendo a Nancy Fraser (2002), podrían referir a la distribución equitativa de los cargos docentes considerando una perspectiva de género, el reconocimiento del valor académico de autoras y autorxs disidentes, y de los recorridos académicos de los feminismos y las teorías queers, y la participación en igualdad de condiciones de mujeres y disidencias en la definición de las programaciones. Estas miradas, a la vez que colaboran en la ampliación de los alcances de la ESI, también habilitan a la diversificación de verdades posibles para lxs futurxs docentes, de mundos habitables y explorables, de porvenires habilitados.

Bibliografía

Acuña-Rodríguez, M. C. (2014). Reflexiones en torno al vínculo género-educación superior. *Educación*, 38 (2): 89-106. San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

Agulleiro, M. y González, F. (3, 4 y 5/08/2022). Salir de closet del aula: nuevas coordenadas y líneas estratégicas respecto de la implementación transversal de la ESI en la formación docente. *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Mendoza.

Ambrosini, N. y Ripari, S. (diciembre de 2018). Un nuevo corpus en el repertorio escénico como resultado de la implementación de la Educación Sexual Integral: La ex-

perencia desde una de-construcción múltiple en el Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga de Rosario. Ponencia en las *X Jornadas de Sociología*. Provincia de Buenos Aires.

Andriola, K. A. (2021). ¿Una pedagogía feminista para la enseñanza del Derecho? *Trayectorias Universitarias*, 7 (13): 1-25. La Plata.

Argüello Zepeda, F. J. y Delgado Guzmán, L. G. (2018). La perspectiva de género en la UAEMex: Avances y retos. *El cotidiano, Revista de la realidad mexicana actual* (212): 29-34. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048483002.pdf>

Baez, J. (2020). ESI ¿con todas las Letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Exlibris* (9): 144-155. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3343/2239>

----- (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, [S. l.], vol. 5, N° 9: 156-165. Disponible en: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>

----- y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. *Redes de extensión* (2): 15-26.

Bauger, E. S. (2021a). Ensayando recetas para transversalizar la perspectiva de género feminista y los derechos humanos en las prácticas de enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Trayectorias Universitarias*, 7 (13): 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24690090e082>

----- (2021b). Perspectiva de género, derechos humanos y feminismos jurídicos en la enseñanza del Derecho Internacional Privado. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, (51): 457-493. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/25916386e090>

Berkins, L. (comp.) (2015). Cumbia, copeteo y lágrimas. Buenos Aires, Madres de Plaza de Mayo/*Revista del IICE*, año 2, N° 2.

Blanco, R. (2014a). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

----- (2014b). Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria. *Propuesta Educativa*, N° 42: 55-64.

- (2018). Antes de la consagración “del género” en la universidad. Trayectorias, generaciones y lenguajes en tensión durante la expansión de un área de conocimiento. Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana*, N° 28: 7-29. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2018.28.02.a>
- Blazquez Graf, N.; Bustos Romero, O. y Fernández Rius, L. (2013). Académicas directoras: del techo de cristal hacia el laberinto del poder. En Ruiz, M. N. (coord.). *América Latina en la crisis global. Problemas y Desafíos*, pp. 61-66. México, Frontera Abierta.
- Bolla, L. y Rocha, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, 12 (30): 1-22. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>
- Bonavitta, P.; Camacho Becerra, J.; Garay Hernández, J. de; Johnson, C.; Bard Wigdor, G.; Gastiazoro, M. E.; Muñoz Rodríguez, L. F.; Artaz, G.; Menoyo, S. y Sarmiento, L. (2018). El género en la academia: los planes de estudio de la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista Entorno*, (66): 223-236. Disponible en: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i66.6742>
- Bonder, G. [Nisaion Nisaion] (10/6/2019). Gloria Bonder I Fases del cambio curricular desde la lupa de género. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=C_Vbsqx-G0s&feature=emb_logo
- Bonino, G.; Codecido, M. A. y Ulloa, S. E. (2019). Caminos para la deconstrucción: la ESI y la literatura en la formación docente. En Baez, J. y Sardi, V. (comps.). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII: 211-225. México.
- Caballero Álvarez, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLI (3-4): 45-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf>
- Cantini, J. L. (s/f). *La autonomía y la autarquía de las universidades nacionales*. Academia Nacional de Educación. Disponible en: <http://www.acaedu.edu.ar/BibliotecaDigital/LibrosBD/pdf/11-%20Cantini%20-%20La%20autonomia%20y%20autarquia%20de%20las%20universidades%20nacionales.pdf>

- Carmody, C.; Firpo, I. y Genolet, A. (2018). Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación. En Rojo, P. y Jardón, V. (comps.). *Los enfoques de género en las Universidades*. Rosario, AUGM.
- Cirigliano, C. (2014). Cuerpos, género y sexualidades en juego. Significaciones que se producen en el espacio de formación en educación sexual integral (ESI) en las estudiantes del Instituto de Formación Docente de El Bolsón-Río Negro. Ponencia en las *Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)*. La Plata.
- Cuello, M. y Martínez, A. (2020). El género debajo de la colchoneta: Conversaciones sobre cuerpo(s) en Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 22 (4). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12597/pr.12597.pdf
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Donoso-Vázquez, T.; Montané, A. y Pessoa, M. E. (2014). Género y calidad en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3): 157-171.
- Dueñas Díaz, S. y Lacaria, R. (2022). Entre reconocimientos, desafíos y tensiones: apropiaciones estudiantiles sobre una iniciativa de ESI en la formación docente. *Saberes y prácticas*, 7 (1): 1-11. Disponible en: <https://doi.org/10.48162/rev.36.045>
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination. On the design an evaluation of school programs*. Nueva York, Mc Millan Publishing.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Fixman, V. S. y Carlon, F. (2019). "Verde que te quiero verde": El debate por una educación con perspectiva de género en el ISFD 19. Ponencia en las *XIII Jornadas de Sociología*. Buenos Aires. Disponible en: <https://cdsa.academica.org/000-023/417>
- Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia. *Revista de educación social* (21). Barcelona.
- Fraser, N. (2002). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. Capítulo 2. En UNESCO. *Informe Mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo*. Montevideo.

- Galoviche, V.; Bonavitta, P. y Benavidez, A. A. (2020). Diálogo de saberes en torno a la presencia de contenidos con perspectiva de género en la Universidad Nacional de San Juan y la Universidad Nacional de Córdoba. *Revista entorno* (69): 32-44. Disponible en: <https://biblioteca2.utec.edu.sv/entorno/index.php/entorno/article/view/609/979>
- Giachero, F. A. y Sueiro, M. R. (2018). Educación Sexual Integral y Formación docente, qué tiene que ver la educación sexual con mi espacio curricular. *Educación, formación e investigación*, 4 (6): 41-62. Disponible en: <https://salutsexual.sidastudi.org/resources/inmagic-img/DD58022.pdf>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- Güeraca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. *Reencuentro: Género y educación superior* (74): 10-32.
- Huggías, S.; Juncal, L. C. y Guerbi, M. X. (2022). Breve análisis con perspectiva de género sobre la educación universitaria. *Trayectorias Universitarias*, 8 (14). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/24690090e105>
- Jardón, V. y Scotta, M. (2018). La perspectiva de género en la Universidad Nacional de Rosario. En Rojo, P. y Jardón, V. (comps.). *Los enfoques de género en las Universidades*. Rosario, AUGM.
- Johnson, M. C. y Bonavitta, P. (2020). Epistemologías y saberes disidentes en la Universidad. *Question/Cuestión*, 2 (66): 1-32. Disponible en: <https://doi.org/10.24215/16696581e489>
- Klein, S. (2021). Diálogos entre Formación Docente en Educación Física y Educación Sexual Integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N° 2 Federico W. Dickens. Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.24215/23142561e157>
- Lihué Molina, C. (2022). "Aydee quería ser maestra": Narrativa de una experiencia pedagógica sobre el abordaje de la violencia de género en un instituto de formación docente. *Educación, formación e investigación*, 8, (13): 79-93. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/39296>
- y Carrizo, C. (2020). *Formación docente y Educación Sexual Integral: una mirada hacia las propuestas de enseñanza en los profesorados de educación primaria*. Córdoba, Liliana Abrate.

- Malnis Lauro, S. A. (2022). Educación sexual integral y formación docente universitaria argentina, el caso de la carrera de letras. *Actualidades Pedagógicas*, 1 (79). Disponible en: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.3>
- y Malizia, A. (2023). Letras, canon y currículum. En Baez, J. (comp.). *Lengua y Literatura en foco. ESI en la formación docente*. Rosario, Homo Sapiens.
- ; Malizia, A. y Baez, J. (en prensa). Letras, Sociología y Artes bajo la lupa de la ESI: (des)disciplinando la formación docente. Dossier sobre Formación docente y ESI. Encuentro Educativo. *Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Vol. 4, N° 2, diciembre 2023-mayo 2024. Mendoza.
- Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (1): 105-125.
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En Morgade, G. (comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política universitaria*, N° 5 especial: 32-44.
- (2020 [1993]). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? En Baez, J. *¿ESI con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires*. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3343/2239>
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista IICE* (38): 39-62.
- (2019). La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en el Fénix* (75): 66-75.
- Morgade, G.; Fainsod, P.; Baez, J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En Rojo, P. y Jardón, V. (comps.). *Los enfoques de género en las Universidades*. Rosario, AUGM.
- Ockier, M. C. (2017). Concientizando en género. Reflexiones en torno a una experiencia realizada entre el estudiantado femenino de un instituto terciario. En Bach, A. M. (ed.). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de educación superior*, 44 (174). México.
- Ortiz-Ortega, A.; Góngora Soberanes, J. y Alonso González, C. (2015). El género, un elemento indispensable de la educación universitaria en derechos humanos. *Reencuentro* (70): 113-136.
- Ortmann, C. (24-27/07/2017). Educación Sexual Integral en la formación docente inicial: aportes para construir una pedagogía feminista en las ciencias exactas y tecnológicas. Ponencia en las *XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres / VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género*. Buenos Aires. Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/view/3555/2227>
- Pintus, A. M. B. (2012). Género y educación formal, representaciones de género en la formación docente inicial. Tesis de maestría no publicada. PRIGEPP- FLACSO.
- Radi, B. y Pérez, M. (24-26/04/2014). Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas. Ponencia en las *XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía, Coloquio Internacional*. Buenos Aires.
- Rockwell, E. (junio,1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialando*, N° 8, Chile.
- (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. México, DIE.
- Rodríguez Soriano, D. (2014). Avances y retos en la transversalización de la perspectiva de género en las IES en México. En Niño Contreras, L. M. (coord.). *Libro de ponencias "Foro Derechos Humanos de las Mujeres en la Educación Superior"*. Cuerpo Académico de Estudios Sociales-Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Autónoma de Baja California.
- Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Revista de Educación Contextos Educativos* (21): 83-97.
- Talani Zuvela, P. (2019). Educación sexual integral y perspectiva de género en la formación docente: una conjunción indispensable para una pedagogía crítica y feminista. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 4_ 1-16. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2197>

Talani Zuvela, P. y Viotti, M. (2017). Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. Tejiendo relaciones de género(s) equitativas. *La aljaba*, 21 (2): 1-10. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-57042017000200004&lng=es&tlng=es

Vilalta, C. (septiembre de 2018). Educación sexual integral en el Profesorado de Educación Primaria. Ponencia en las *IV Jornadas de Formación Docente*. Bernal.

Anexo

Tabla 1. Porcentaje de integrantes de cátedra mujeres sobre el total, discriminado por cargos

Porcentaje de profesoras	Titular	Asociadx	Adjuntx	Total
	33,33%	100,00%	77,78%	68,42%
Porcentaje de auxiliares mujeres	JTP	Ayudante	Total	
	50,00%	66,67%	58,97%	
Porcentaje de adscriptas	75,00%			

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Porcentajes de autorxs de textos de la bibliografía y materiales obligatorios y optativos/complementarios/generales/ampliatorios, según el sexo/género

Bibliografía y materiales						
Porcentajes	Obligatoria			Optativa/complementaria/general/ampliatoria		
	Autores	Autoras	Autorxs	Autores	Autoras	Autorxs
Disciplinares de base o colaborativos	64,21%	34,04%	1,75%	65,00%	32,50%	2,50%
Artísticos	66,04%	33,96%	0,00%	72,41%	27,59%	0,00%
Pedagógicos	47,31%	50,21%	2,48%	57,82%	39,46%	2,72%

Artísticos y disciplinares de base o colaborativos	62,50%	37,50%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Artísticos y pedagógicos	44,48%	53,38%	2,14%	61,86%	36,44%	1,69%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Porcentajes de tipos de textos sobre el total de textos

Bibliografía y materiales		
Porcentajes de tipos de textos sobre el total de textos	Obligatoria	Optativa/complementaria/ general/ampliatoria
Disciplinares de base o colaborativas	33,24%	17,33%
Artísticos	19,83%	12,00%
Pedagógicos	48,88%	46,67%
Artísticos y disciplinares	0,70%	0,44%
Artísticos y pedagógicos	30,59%	40,89%
Vinculados a temáticas de género	1,96%	0,44%

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Cantidad de menciones de palabras clave para el abordaje del enfoque de la ESI según componente de la programación

Cantidad de menciones de palabras	Ubicación			Total
	Fundamentos	Propósitos/objetivos	Temas/ contenidos	
Género/s	3	1	4	8
Sexual/es/sexualidad/es	0	3	9	12
Feminismo/ta/s/queer	1	1	1	3
Mujer/es/femenino/a/s	0	0	1	1

Disidencia/diversidad/trans/ LGBTTTIA+	15	6	13	34
Cuerpo/s	6	3	6	15
Eros/erotismo/placer/es/pa- sión/es/deseo/s/emoción/es/ afecto/s/sensibilidad/es	16	4	9	29
Total	38	17	39	94

Fuente: elaboración propia.

La formación docente en la actualidad

Aportes y reflexiones sobre la formación docente en la Universidad de Buenos Aires

Mariana Elena Blardoni

IIICE-FFyL-UBA

marianablardoni@gmail.com

Introducción

En las últimas décadas las políticas de formación y desarrollo profesional docente se encuentran incluidas en la mayoría de las iniciativas de mejora de los sistemas educativos tanto en la Argentina como en el contexto regional e internacional. La formación de los docentes viene siendo una temática de mucha relevancia para los Estados nacionales que buscan generar mayor calidad, inclusión y democratización de la educación.

Desde los años 2000, el Estado nacional argentino ha impulsado una serie de políticas públicas para garantizar el derecho a la educación, mejorar la calidad educativa, enriquecer la formación y el trabajo docente y fortalecer a las instituciones educativas, ante los importantes cambios de época y los desafiantes escenarios educativos actuales. Por lo tanto, la formación de los docentes ha sido clave y dichas políticas y reformas han tenido impacto en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en las Universidades.

Ante ello nos preguntamos: ¿cómo es la formación docente en las carreras de Profesorado de la Universidad de Buenos Aires (UBA)?, ¿qué características presenta a nivel curricular?, ¿cómo son las propuestas de enseñanza y las prácticas docentes?

Estas preguntas motorizaron el interés por investigar acerca de una temática poco explorada pero de gran trascendencia: la formación docente en la universidad. Por ello, se inició una investigación sobre dicho tema en el marco de un proyecto UBACyT¹ en la Facultad de Filosofía y Letras.

El interés por dicha temática nace de la propia experiencia docente durante varios años en el nivel superior y, especialmente, en el ámbito universitario. La reflexión sobre la práctica impulsó el deseo de investigar acerca de la formación docente en la universidad y de materializar dicho deseo en un proyecto de investigación en el marco del Doctorado en el área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras.

Los casos de análisis son tres Profesorados de enseñanza media y superior de la Universidad de Buenos Aires de tres facultades diferentes (Psicología, Ciencias Sociales y Filosofía y Letras). Para ello, esta investigación centra su atención en las asignaturas Didáctica General y Didáctica Especial focalizando la mirada a nivel curricular y en las prácticas de los docentes formadores.

En relación a la metodología, se ha elegido un diseño de investigación con un enfoque cualitativo y un posicionamiento desde el paradigma constructivista y desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967) y luego retomada por Strauss y Corbin (1991). El estudio se encuentra en el proceso de trabajo de campo, pro-

1 UBACyT con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Código 20020170100458BA. Programación 2018-2022.

ducción de los datos y primeros análisis. Hasta el momento se avanzó en la recolección de documentos (programas de materias, planes de estudio, lineamientos curriculares y normativas) y la realización de entrevistas semiestructuradas a los docentes formadores y observaciones de clases.

A partir de todo lo mencionado y en función de los avances de dicha investigación,² este capítulo comparte algunas ideas, aportes y reflexiones sobre la formación docente en general y la formación en la UBA, en particular. En el primer apartado se presentan algunas ideas que sostienen la importancia de la formación docente en la actualidad y se mencionan algunos cambios acontecidos en las escuelas secundarias y los desafíos para la formación y el oficio docente. En el segundo, se describe la formación docente en nuestro país con sus dos subsistemas formadores (ISFD y Universidades) y los marcos normativos que los regulan. En el tercer apartado, se profundiza en la descripción de los circuitos formativos (ISFD y Universidades), sus historias, tradiciones, saberes y concepciones subyacentes. En el cuarto apartado, se enfoca en la Universidad como subsistema formador de docentes y se presentan algunas concepciones acerca de la formación y el oficio docente con algunos análisis para comprender ciertas características de la formación docente en la UBA a nivel curricular. Finalmente, se ofrece un apartado con reflexiones finales.

2 En cuanto a la búsqueda de antecedentes, la construcción del marco teórico y del trabajo de campo aún en proceso.

Formación y oficio docente. La importancia de la formación inicial

A partir del relevamiento del estado del arte y la búsqueda bibliográfica para la elaboración del marco teórico de la investigación, se puede afirmar que en las últimas décadas la problemática de la formación y la mejora permanente de la profesión docente se han constituido en focos privilegiados e insoslayables de cualquier estrategia de cambio y de transformación educativa. Coincidimos con Camilloni (2011) al decir que entre las políticas públicas la educación revista un lugar fundamental y la formación docente se ha convertido en un problema al que se le otorga creciente relevancia como uno de los condicionantes de la calidad educativa en los sistemas escolares.

Tanto a nivel mundial como en América Latina existe una preocupación por abordar los desafíos que implica la formación docente; es por ello que diversos organismos internacionales han impulsado estudios, investigaciones y publicaciones sobre la formación docente (Vaillant, 2017). También el tema de la calidad educativa ha atravesado la agenda política de los estados nacionales. “La relación entre la mejora de los sistemas de enseñanza y la formación docente fue el supuesto que motorizó numerosas intervenciones en los ámbitos de formación profesional, tanto inicial como continua” (Alliaud, 2013: 52). Se evidencia, entonces, que las políticas de formación inicial y desarrollo profesional docente se encuentran en la mayoría de las iniciativas de mejora de los sistemas educativos.

Las funciones de la formación inicial son varias y tienen que ver con la preparación de los futuros docentes, el control de la certificación para ejercer la profesión y, por último, con la socialización y reproducción de una visión del mundo (Vaillant, 2017). Por lo cual, las acciones emprendidas en pos

de lograr una mayor calidad educativa, inclusión, igualdad y democratización de la escuela no dejan de contemplar la formación (inicial y continua) de los educadores como un factor clave. En este sentido, Camilloni (2011) sostiene que la formación docente por su reconocida importancia social reclama que sea encarada como una política pública y teniendo en cuenta las teorías actuales acerca de cómo se han de formar los mejores profesores.

De esta manera, para el logro de determinadas finalidades educativas, tales como inclusión, igualdad y calidad, resulta indispensable analizar la relación entre la formación de futuros profesores y los escenarios educativos de la actualidad. Si partimos de la idea de que la enseñanza es un proceso complejo en sí mismo, más puede serlo enseñar en las escuelas de hoy.

Algunas investigaciones plantean que en la actualidad las instituciones educativas se encuentran en declive y mutadas, mantienen sus viejas funciones derivadas de la Modernidad, pero están siendo atravesadas por nuevos desafíos en escenarios complejos, cambiados y cambiantes (Dubet, 2006; Alliaud, 2017). Es decir, que existen procesos que han complejizado la enseñanza y, en este caso, haremos referencia a dos: el declive institucional y la obligatoriedad escolar.

Durante mucho tiempo el trabajo sobre los otros, al decir de Dubet (2006), se ancló en lo que el autor denominó el Programa Institucional de la Modernidad. Este ha sido un modo de socialización imperante en el que el trabajo sobre los otros consistió en una mediación entre valores universales e individuos particulares. La docencia claramente formó parte de ese programa institucional por tratarse de una actividad remunerada, profesional y reconocida que se plantea como explícito objetivo transformar a las personas (Dubet, 2006). Sin embargo, esta fuerte institucionalización que durante mucho tiempo encuadró el vínculo pedagógi-

co y las formas de intervención sobre los sujetos, empezó a debilitarse en las últimas décadas (debido a múltiples razones), dando como resultado un proceso que el autor definió como el declive del programa institucional. Por lo tanto, en la actualidad vemos que el resquebrajamiento del “programa institucional de la modernidad (...) es una realidad y (...) una característica de época” (Alliaud, 2013: 56). Este proceso de debilitamiento de la forma de socialización hegemónica trajo aparejados enormes desafíos para la tarea docente, ya que actualmente para poder enseñar los educadores tienen que poder construir condiciones que no están garantizadas automáticamente ni institucionalmente (Alliaud, 2017).

Por otro lado, a dicho proceso se le sumó la incorporación de nuevos sujetos a las instituciones educativas a partir de la obligatoriedad escolar del nivel secundario desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (N° 26.206) en 2006. Este hecho, de enorme trascendencia en términos de democratización e inclusión educativa, permitió que sujetos que históricamente no ingresaban al nivel secundario o que comenzaban la escolaridad pero luego no completaban su trayectoria escolar, pudiesen acceder, formarse, aprender y obtener su titulación.

Estos procesos mencionados, junto a las nuevas exigencias que la sociedad le plantea a la escuela, han complejizado aún más la enseñanza y la identidad profesional de los docentes (Vezub y Garabito, 2017). En relación con las nuevas demandas, es preciso mencionar también el lugar de los discursos mediáticos en relación con la identidad docente, ya que en muchos casos desde posturas nostálgicas y despectivas, instalan en los medios de comunicación una serie de ideas que denostan el oficio docente. Entre ellas se puede identificar la culpabilización solapada por los bajos rendimientos de los estudiantes, los tiempos sindicales en las negociaciones pa-

ritarias, la presencia de casos de violencia en las escuelas y el desprestigio simbólico de la tarea docente, entre otros.

A partir de lo mencionado podemos afirmar que en este escenario la formación de los profesores para el nivel secundario adquiere una relevancia particular, ya que es el nivel más afectado por los cambios de época. Por un lado, las funciones históricas y elitistas del nivel medio colisionan con la actual expansión de la escuela secundaria producida a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar que conlleva la inclusión de nuevos sujetos en formatos institucionales históricamente configurados para la selección. Por otro, enseñar en el marco del declive del programa institucional, implica mucho más que cumplir un rol asignado, requiere encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con otros y con uno mismo (Dubet, 2006).

Por lo tanto, para enseñar en las escuelas secundarias de hoy se precisa de una formación que acompañe y prepare a los futuros docentes para los desafíos actuales, con saberes que permitan una apertura para la creación y la innovación. Por ello, para muchos autores la formación inicial es clave y Alliaud lo expresa de este modo al referirse al trabajo y formación docente:

[Consiste en] estar preparados para asegurar una transmisión lograda, es decir, para saber y poder hacerlo mediante la enseñanza y hacerlo bien. Más allá de las circunstancias, tiene menos que ver según Sennett (2009) con un rasgo de la personalidad que con una habilidad aprendida. Y esta apreciación nos conduce directamente a los ámbitos en los que se forman los que enseñan o van a enseñar. (2017: 32)

En este sentido, resulta imprescindible preguntarse por esos ámbitos de formación, las normativas que los regulan y

las características que asumen en torno a múltiples y diversos sentidos. En este punto, Camilloni (2011) plantea que al pensar en la formación docente aparecen algunos interrogantes que obligatoriamente requieren de respuestas por medio de la adopción de una política para la formación docente. Algunos de esos interrogantes son: ¿quiénes se dedican a la docencia?, ¿cómo se preparan los docentes?, ¿cuántos docentes son necesarios?, ¿qué perfiles tendrán esos profesores?, ¿cómo será la formación en términos curriculares?, ¿cómo será en términos de las propuestas de enseñanza?, entre muchos otros.

En muchos casos las normativas vigentes dan respuesta a esas preguntas y son implementadas para orientar el proceso de formación; en otros casos, la implementación de las normativas presenta algunos desafíos. No obstante, es por medio de una política para la formación docente y de estudios sobre los ámbitos de formación (Institutos Superiores y Universidades), que se puede conocer más ampliamente, comprender y transformar la preparación de los futuros profesores.

Llegados a estas ideas, en el próximo apartado nos centraremos en el encuadre normativo que regula los ámbitos de formación docente en nuestro país.

Formación docente y normativa

Como se ha mencionado anteriormente, desde los años 2000 en la Argentina y en el contexto regional e internacional, la problemática de la formación (inicial y continua) de los educadores y la mejora de la profesión docente han sido elementos clave de transformación educativa para el logro de mayor calidad, inclusión, igualdad y democratización de las escuelas. En la Argentina, si bien existen políticas para la

mejora de la formación docente, su implementación está acompañada de algunas tensiones.

En nuestro país la formación de docentes es ofrecida a través de dos tipos de instituciones con un origen histórico distinto y características diferentes: los Institutos Superiores de Formación Docentes (ISFD) y las Universidades nacionales. Así es que la formación docente puede caracterizarse por una configuración institucional bifronte (Birgin, 2014) debido al otorgamiento de títulos de profesor tanto por los ISFD como por las Universidades. Es decir, que actualmente el sistema argentino formador de docentes para el nivel secundario se lleva a cabo mediante dos circuitos de formación: por un lado, el circuito no universitario a través de los Institutos Superiores de Formación Docente, el cual forma docentes para nivel secundario y superior no universitario; y, por otro lado, el circuito universitario que se ocupa principalmente de la formación de profesionales y de docentes para los niveles secundario, superior no universitario y universitario.

Luego de décadas de una gran heterogeneidad en la oferta educativa de la formación docente y la desarticulación del sistema, en los años 2000 el Estado nacional llevó adelante una serie de políticas públicas y reformas educativas. Por un lado, un conjunto de políticas articuladas que incluyeron distintos ámbitos de intervención y, por otro, la asignación de mayor protagonismo en la toma de decisiones a las instituciones escolares y sus actores (Alliaud, 2013). Como consecuencia de este proceso de revisión de los marcos regulatorios para impulsar políticas de formación inicial y continua más coherentes, se desarrollaron varias acciones y normativas.

Actualmente los dos subsistemas que conforman la formación docente están regulados por la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206/06 y la Ley Nacional de Educación Superior (L NES) N° 24.521/95 (junto a las normativas jurisdiccionales por tratarse de un país federal).

Es importante destacar que en el marco de la Ley de Educación Nacional (2006) se creó en 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) con la finalidad de ser un apoyo directo a la formación docente impartida por los ISFD y apoyo indirecto para las Universidades, promoviendo políticas nacionales en torno a la formación docente y formulando lineamientos para la formación inicial y continua (Vaillant, 2017).

Existen también como normativa los Lineamientos Curriculares Nacionales (LCN) para la Formación Docente aprobados en 2007 (Res. CFE 24/07) que orientan en la creación de los diseños curriculares jurisdiccionales y pretenden unificar criterios para el sistema formador. Cabe destacar que en la Resolución CFE 24/07 se define el oficio docente como una profesión cuya especificidad se centra en la enseñanza, entendida como acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas. También se formulan algunas definiciones para orientar los desarrollos curriculares jurisdiccionales e institucionales, entendiendo la docencia como una práctica de mediación cultural reflexiva y crítica; como un trabajo profesional institucionalizado que se lleva a cabo en las instituciones educativas en el marco de la construcción colectiva de intereses públicos, de aspiraciones compartidas y del derecho social a la educación; como práctica pedagógica construida a partir de la transmisión de conocimientos y de las formas apropiadas para ponerlos a disposición de sus alumnos tomando a la diversidad como contexto; y por último, como práctica centrada en la enseñanza que implica una serie de capacidades específicas (CFE, Res. 24/07).

Por otro lado, otra acción relevante en torno a la intención de mayor coherencia al interior del sistema formador de docentes, fue que desde 2010 se incorporó a todas las carreras que forman docentes, incluidas las que se ofrecen en las uni-

versidades, en el artículo N° 43 de la Ley Nacional de Educación Superior (N° 24.521/95).

A partir de estos sucesos, en 2011 el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) elaboró los llamados Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios. Fue entonces que las Comisiones Interuniversitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) han trabajado en los cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de profesorado en vistas a su acreditación y algunas universidades modificaron sus planes de estudio adecuándose a los diversos marcos regulatorios. Pero otras más tradicionales, como la Universidad de Buenos Aires, se opusieron a la implementación por considerarla una intromisión en la autonomía universitaria (Alliaud y Feeney, 2014). Esta situación no es exclusiva de la Argentina: así Vaillant (2017) plantea que se trata de un problema recurrente en Latinoamérica el hecho de que muchas universidades se amparen en su autonomía universitaria para desarrollar programas diferentes que, en algunos casos, no tienen vinculación con las políticas establecidas.

De esta manera, se observa que en la Argentina, a pesar de las intencionalidades de la política educativa de unificar criterios para los circuitos formadores y la existencia de normativas específicas para la formación docente, la implementación de dichas reformas en algunos casos estuvo y está acompañada de algunas tensiones.

Podemos plantear así dos divergencias: por un lado, entre la oferta de formación académica ofrecidas por los Institutos Superiores de Formación Docente y las Universidades; y por otro lado, dentro del propio circuito universitario, entre la normativa vigente y los planes de estudio de algunas universidades. Presentaremos estas cuestiones en los siguientes apartados.

Institutos Superiores de Formación Docente y Universidades: historias, tradiciones y saberes. Diferencias y similitudes

Hemos mencionado que la formación docente argentina se ofrece a través de dos circuitos, por un lado, el superior no universitario a través de los ISFD y, por otro, el universitario, a través de las Universidades nacionales.

Con respecto a las diferencias entre la formación ofrecida en las Universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente, esta problemática puede entenderse desde su génesis. En este sentido, hay varias investigaciones que abordan dicha cuestión concluyendo que la heterogeneidad en la formación de profesores para la escuela secundaria es una característica que se remonta a sus orígenes (Pinkasz, 1992). Históricamente, las Universidades y los Institutos Superiores han sido las instituciones encargadas de formar docentes, pero se han diferenciado por sus organizaciones, culturas institucionales, tradiciones académicas y los saberes ofrecidos. Desde su conformación histórica la formación de profesores no ha sido homogénea (Pineau y Birgin, 2014) y estuvo impregnada por fuertes tradiciones (Davini, 1995) que, surgidas en diferentes momentos históricos, han permeado las prácticas y representaciones sobre la docencia en distintos sentidos.

Los Institutos Superiores de Formación Docente tienen como antecedentes las Escuelas Normales, ya que estas consistieron en la base institucional de la formación docente en nuestro país y en varios países de América Latina (Vaillant, 2017). En el marco de diversas políticas públicas que desde fines del siglo XIX el Estado nacional llevó adelante en el proceso de conformación de un sistema educativo, S E llevó a cabo a través de las Escuelas Normales la formación

de un cuerpo de especialistas dedicados a la enseñanza, es decir, los docentes.

A partir de ese contexto, tal como plantea Davini (1995), se puede identificar la tradición normalizadora-disciplinadora, la cual se ha caracterizado por un fuerte énfasis en la función docente como funcionaria del Estado en la tarea de educar y el carácter vocacional de la docencia destacando la formación pedagógica. El llamado Normalismo fue el formato que caracterizó durante muchos años al tipo de formación brindada en los hoy llamados Institutos Superiores de Formación Docente. Fue recién a partir de 1969 cuando la formación docente brindada por las Escuelas Normales se transformó en carreras de nivel superior no universitario, cambiando el esquema institucional de tradición normalista.

Por su parte, la formación brindada en las Universidades se ha caracterizado por la ponderación del saber disciplinar. En su origen, en las primeras universidades existentes durante el siglo XIX y principios del siglo XX, los docentes formadores en dichas instituciones no contaban con saberes pedagógicos que los habilitaran al ejercicio, sino que el capital cultural que detentaban así como el origen de clase, los posicionaba como legítimos educadores para la Universidad (Pinkasz, 1992). Así es que se fue gestando lo que Davini (1995) caracteriza como la tradición académica, en la cual los conocimientos disciplinares son considerados más relevantes para enseñar por encima de los saberes pedagógicos, y estos últimos son poco valorados.

Este posicionamiento no solo se toma para la selección de los docentes de la Universidad, sino para la formación que ofrecen algunas carreras de profesorado. Es decir que esta visión mantiene resabios en la actualidad y esto puede verse, por ejemplo, en dos aspectos. Por un lado, en la centralidad que asumen las disciplinas académicas específicas como prioritarias en la formación docente y que tiene fuertes in-

fluencias en la identidad profesional de los futuros docentes que se forman en los profesorados universitarios. Esta cuestión está estrechamente relacionada con el segundo aspecto, y es el hecho de que en muchas universidades aún hoy sus profesores no cuentan con titulación docente para ejercer su cargo y, en general, la identidad que construyen estos docentes está dada más por la pertenencia a un grupo profesional de origen que por la docencia (Souto, 2019). Esto se puede visualizar más claramente en la situación de los docentes del campo de la formación específica o disciplinar de los planes de estudio de algunos profesorados universitarios. En esos casos, suele ocurrir algo paradójal, según Souto (2019), dichos profesores son expertos e idóneos en un conocimiento especializado y en sus investigaciones, pero son novatos e inexpertos en el conocimiento pedagógico necesario para ejercer la docencia.

A partir de todo lo mencionado podemos afirmar que en la composición bimodal de la formación docente, el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica en detrimento de la formación pedagógica; en cambio, en los Institutos Superiores la formación pedagógica ha sido y es un estructurante de la formación. Estas diferencias de base y sus tradiciones asociadas han dejado importantes huellas en la forma de concebir al oficio docente.

Por otro lado, vemos que, a pesar de las diferencias de origen entre los ISFD y las Universidades, en ambos casos, puede identificarse que ha existido una escisión fuerte entre la teoría y la práctica sostenida por un modelo instrumentalista y de racionalidad técnica en donde las prácticas docentes fueron entendidas como campo de aplicación de conocimiento, métodos y técnicas para enseñar (Davini, 2015). Esta división entre quienes deciden y quienes aplican la enseñanza es propia de las tradiciones eficientistas y tecnicistas y ha llevado en educación a visiones fragmentadas en las cuales se

posicionó a los docentes como meros ejecutores en la programación de la enseñanza. Ya sea producto de tradiciones hegemónicas o de las políticas públicas que durante la década de 1990 intentaron reformar la educación asociando calidad con eficiencia (Alliaud, 2013), la formación docente ha sido influenciada por discursos permeados de racionalidad técnica e instrumental que también han incidido en la manera de concebir el oficio docente.

Producto de diversas razones, los circuitos de formación docente funcionaron, sobre todo antes de la normativa mencionada en el apartado anterior, de manera aislada, fragmentada y desarticulada caracterizándose por una variedad de oferta educativa y, en algunos casos, con superposiciones de titulación (Mollis, 2006).

Si bien en la actualidad, a pesar de las intencionalidades de la política educativa de unificar criterios y la existencia de normativas específicas para la formación docente, aún sobreviven tensiones y diferencias entre los circuitos no universitario y universitario formadores de docentes (en cuanto a la duración de las carreras, planes de estudio, instancias de prácticas, talleres, etc.) por las dificultades que conlleva implementar dichas transformaciones, incluso al interior del circuito universitario, cuestión que abordaremos en el apartado siguiente.

Coincidimos con Camilloni (2011) cuando plantea que para que una política pública se constituya efectivamente es necesario no solo que exista la norma escrita sino que esta se implemente y dé lugar a acciones concretas, es decir, que no se manifieste como una simple expresión de deseos.

Formación docente en la Universidad. Concepciones sobre la formación y el oficio docente

Como mencionamos anteriormente, en 2011, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) elaboró los Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios y, a partir de allí, las Comisiones Interuniversitarias para las Humanidades (ANFHE) y las de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) han trabajado en los cambios y adecuaciones curriculares de sus carreras de Profesorado y plantearon cuatro campos de formación: formación general, formación pedagógica, formación disciplinar específica y formación en práctica profesional docente. En esta línea, podemos destacar los avances producidos respecto a la definición de contenidos para la formación docente, ya que se evidenció un aumento en la carga de la formación pedagógica y un incremento de las horas de cursada.

A raíz de ello es posible plantear que ha habido desde diferentes organismos un intento por avanzar y superar ciertas posturas tradicionales en la forma de concebir la profesión, la formación docente y puntualmente la relación teoría-práctica.

En relación con la articulación entre la teoría y la práctica existen diferentes posturas. Los enfoques más tradicionales se han caracterizado por entender la práctica como aplicación de la teoría y al práctico como un técnico que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, desconociendo que las prácticas son siempre sociales y contextualizadas (Sanjurjo, 2012). Por otro lado, desde la década de 1980 diversos autores han planteado fuertes críticas a la racionalidad técnica como forma de abordar la práctica y formar a los futuros profesionales (Schön, 1992). La necesidad de un replanteamiento en la formación y de una oferta de espacios de mayor articulación entre la teoría y la práctica,

así como también, de reconocimiento de la importancia de dispositivos y experiencias que fomenten un pensamiento crítico y reflexivo, han llevado a intelectuales e investigadores a producir muchas investigaciones y a criticar los planes de estudio y las estructuras curriculares que “descansan en una concepción subyacente del conocimiento profesional como la aplicación de la ciencia a los problemas instrumentales” (Schön, 1992: 270).

En la actualidad, a partir de los lineamientos curriculares mencionados muchas universidades fueron modificando sus planes de estudio para las carreras de Profesorado y además, en los casos de las universidades de más reciente creación, las carreras de Profesorado también se han diseñado con otra lógica superadora de la racionalidad técnica y apuntando a una mayor articulación teoría-práctica. Sin embargo, otras universidades más tradicionales, como la Universidad de Buenos Aires, se opusieron a la implementación de dichos lineamientos por considerarlos una intromisión en la autonomía universitaria, lo que trajo como consecuencia un mayor contraste entre su oferta de formación docente y la normativa vigente.

A partir de algunos estudios relevados, podemos decir que muchas universidades argentinas mantienen sus planes de formación docente previos a la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006), a la aprobación de los Lineamientos Curriculares Nacionales (2007) y a la incorporación de todas las carreras que forman docentes a la Ley Nacional de Educación Superior (2010), medidas que en conjunto han intentado avanzar hacia una convergencia del sistema formador, apuntar a una nueva epistemología de la relación teoría-práctica y de la manera de concebir al oficio docente.

En las carreras de los Profesorados estudiados de la Universidad de Buenos Aires se observan en los planes de estudio y la organización institucional, algunas características de

corte más tradicional en relación con la cantidad de materias pedagógicas y los espacios destinados para la práctica. En primer lugar, podemos decir que se trata de una formación que pondera lo disciplinar por sobre lo pedagógico, ubicando a la formación docente como una prolongación de las licenciaturas o una orientación con pocas asignaturas dedicadas a los temas educativos. En segundo lugar, en los planes de estudio existen entre dos y seis materias únicamente dedicadas a la formación pedagógica (Alliaud y Feeney, 2014). Tercero, la formación suele ser muy teórica y la preparación para la práctica profesional se realiza mediante unas pocas incursiones en instituciones educativas. En los casos analizados, la residencia es una instancia dentro de las asignaturas Didáctica Especial que es la única en cada Profesorado que propone la socialización profesional hacia el final de la formación, es decir, que tal como está pensado en los planes de estudio, la práctica sería ideada como la culminación de un proceso formativo. En cuarto lugar, mantienen la clásica división entre saber teórico-formalizado y disciplinar por un lado, y los saberes de la práctica-experiencia y conocimiento pedagógico, por otro. Sobre este aspecto podemos mencionar que las materias se dividen en espacios denominados institucionalmente teóricos y prácticos,³ como si fueran espacios separados y complementarios. Y por último, debido a la organización de los planes de estudio se prioriza la formación académica por sobre la docente, quedando la docencia desdibujada en muchos casos y no siendo completamente valorada como un oficio y una profesión que requiere de saberes y competencias específicos (Zabalza, 2001; Alliaud, 2017). Podemos inferir que en los tres Profesorados de la UBA, los cambios promovidos por las políticas públicas y las

3 Vale aclarar que, en algunos casos, al interior de las materias los equipos docentes utilizan otras denominaciones para dichos espacios con el fin de articularlos.

normativas no han impactado en la gramática tradicional universitaria al menos hasta el momento.⁴

Por lo tanto, para cerrar podemos afirmar que existen diferencias entre las carreras universitarias que forman docentes que mantienen los planes de estudio luego del retorno a la democracia, las que los han conformado en los años 1990 y 2000 y aquellas que lo hicieron en la década de 2010 en adelante. Por un lado, las carreras de Profesorado con planes de estudio más recientes ofrecen más materias pedagógicas, destinan más tiempo a la formación práctica, fomentan una mayor mirada reflexiva acerca del quehacer docente y valoran la articulación teoría-práctica desde los primeros años de la carrera. Por otro lado, en algunas universidades más históricas con planes de estudio elaborados entre los años 1980 (luego del retorno a la democracia) y 1990, se refleja una mayor distancia entre la normativa y la propuesta de formación docente ofrecida.

Esta distancia demuestra que, a pesar de las intencionalidades de la política educativa de unificar criterios, aún sobreviven diferencias entre los circuitos formadores de docentes e incluso dentro del propio circuito universitario, por las dificultades y resistencias que conlleva implementar dichas transformaciones.

A modo de cierre

Hasta aquí hemos realizado un recorrido sobre algunos aspectos de la formación docente y su importancia, luego presentamos el sistema de Formación docente argentino y sus

4 De todas maneras es importante aclarar que en algunas facultades de las estudiadas hay carreras que se encuentran en proceso de cambio de plan y eventualmente podrían reverse también las carreras de Profesorado.

dos subsistemas con las normativas que los regulan. También hemos caracterizado a los dos circuitos de formación (Institutos Superiores y Universidades) mencionando sus características históricas, tradiciones y saberes transmitidos y, por último, hemos desarrollado algunas diferencias al interior del propio circuito universitario entre las normativas y los planes de estudio vigentes.

Todo este recorrido resulta pertinente para describir la problemática de nuestra investigación acerca de algunos aspectos de la formación docente en la Universidad de Buenos Aires, porque tal como hemos dicho anteriormente, conocer los ámbitos de formación es imprescindible para ofrecer una formación de calidad que prepare a los futuros docentes. Por ello, comprender aspectos de los Profesorados de la UBA es importante ya que principalmente sus graduados se insertan y desempeñan en instituciones de nivel secundario (Mollis, 2006), el cual es de los más afectados por los cambios recientes.

Si bien la presente investigación aún se encuentra en curso podemos esbozar algunas reflexiones acerca de lo analizado hasta el momento.

Por un lado, resulta interesante destacar que se ha encontrado una menor cantidad de investigaciones y antecedentes acerca de la formación docente universitaria en comparación a las existentes sobre la formación docente de los Institutos Superiores, en cuanto a análisis curriculares, de las prácticas y propuestas de enseñanza y estudios sobre las características didácticas de la formación, a pesar de la importancia que tienen las universidades nacionales en la provisión de docentes. Coincidimos con Vaillant cuando explicita que “la temática referida a los formadores de las Universidades (...) es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son escasos en la bibliografía pedagógica latinoamericana” (2017: 14).

En segundo lugar, tal como mencionamos anteriormente, vemos que a pesar de las intencionalidades de la política educativa llevada a cabo desde los años 2000 en adelante, de unificar criterios para la formación docente aún sobreviven diferencias entre los circuitos formadores y particularmente al interior del circuito universitario, por las tensiones, resistencias y dificultades para implementar dichas transformaciones. En el caso de la Universidad de Buenos Aires, a pesar de la existencia de nuevos lineamientos, hasta el momento no se implementaron transformaciones relevantes en las propuestas curriculares de los profesorados estudiados.

En tercer lugar, a partir de las observaciones de clases y las entrevistas a los docentes formadores, podemos esbozar la idea de que son los equipos docentes de las materias didácticas analizadas quienes realizan importantes intentos para superar la fragmentación y desarticulación que desde los planes de estudio y el formato universitario tienden a generar en la formación de los futuros docentes. Son las cátedras las que buscan aportar a una mayor articulación teórico-práctica y a una mayor reflexión sobre el rol profesional, mediante sus propuestas de enseñanza, aspecto sobre el cual seguiremos profundizando en la investigación.

Para cerrar, creemos que más allá de las intenciones de las políticas públicas, los cambios en las normativas, los giros conceptuales y epistemológicos subyacentes, etc. resulta fundamental analizar la formación docente en general pero, sobre todo, la formación docente en la universidad desde una mirada didáctica de sus planes de estudio y de sus prácticas de enseñanza.

El conocimiento acerca de la formación docente, su fortalecimiento a través de las políticas públicas y de las propuestas de enseñanza ofrecidas, son aspectos válidos, valiosos y potentes para emprender procesos de mejora del sistema educativo en su conjunto.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2013). La formación de profesores para la calidad. *Revista de política educativa*, N° 4. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés (UDES).
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior en Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, año 1, N° 1: 125-134.
- Birgin, A. (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Buenos Aires. Teseo/OEI/Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM)/MERCOSUR.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, año 2, N° 3: 11-28.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: políticas y pedagogías*. Buenos Aires, Paidós.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory* (El descubrimiento de la teoría de base), traducción del Cap. V. El método Comparativo Constante. Cîteadra: Investigación y Estadística, OPFyL-FFyL-UBA. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Mollis, M. (2006). *La formación universitaria para el sistema educativo y el sector productivo. Casos comparados*. Buenos Aires, Planeta.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2014). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. *Maringá: Revista Teoria e Prática da Educação-UEM*.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comps.). *Formación de Profesores-Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Sanjurjo, L. (coord.) (2012). *Los dispositivos de formación en las prácticas*. Rosario, Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un Nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, MEC-Paidós.
- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XVI, N° 16: 1-16, abril.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2004 [1991]). *Basics of qualitative research. Newbury Park. Traducción en: Lecturas de investigación cualitativa*. II. Investigación y Estadística I Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras-OPFyL. Londres/Nueva Delhi, Sage.
- Vaillant, D. (2017). La formación inicial de profesores en América Latina, contexto de actuación, dilemas y desafíos. En Garrido, J.; Vega, V. y Bustos, A. (coords.). *De los fundamentos a las prácticas: Algunos desafíos en la formación inicial docente*. Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Vezub, L. y Garabito, F. (2017). Los profesores frente a la ¿nueva/vieja? Escuela secundaria argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 19 (1): 123-140. Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México. Disponible en: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1096>
- Zabalza, M (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, Narcea.

Normativa

- Comisión Mixta ANFHE_CUCEN-Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). (2011). Lineamientos Básicos para la Formación Docente de Profesores Universitarios.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (1995). Ministerio de Educación de la Nación.
- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente. (2007). Ministerio de Educación de la Nación. Resolución CFE N° 24/07.

Parte IV
Mujeres y experiencias pedagógicas

Debates en torno a la educación femenina a principios del siglo XX

Entre el bordado con hilo de oro y la preparación de budín de pan

María Belén Trejo

CONICET-IIICE-UBA

belu_trejo@yahoo.com.ar

Presentación

En este escrito exploramos debates y propuestas en torno a la Economía Doméstica a partir de la labor de dos destacadas educadoras que tuvieron una presencia notable en las discusiones en torno a la educación de las mujeres en los albores del siglo XX. Ambas fueron enviadas en viaje de estudios a Europa: Cecilia Grierson en 1899 por iniciativa del Ministro de Instrucción Pública de la República, y Clotilde Guillén en 1905 en su rol de Inspectora de Economía Doméstica por cuenta del Consejo Nacional de Educación. En primera instancia, recuperamos rasgos salientes del debate sobre la educación femenina, su orientación a la transmisión de pautas y principios vinculados con el ordenamiento y administración del hogar y políticas educativas implementadas. En segundo término, contrastamos los relatos que ambas educadoras publicaron sobre sus experiencias de viaje y aquellas aristas que identificaron como prioritarias para la educación en saberes domésticos en la Argentina. La labor de las dos referentes

permite revisar algunas de las discusiones, concreciones y proyectos en torno a esta rama de saberes en el tránsito entre los siglos XIX y XX en la Argentina. En tercer lugar, exploramos iniciativas desarrolladas por las dos educacionistas en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires que tuvieron algún tipo de vínculo con el Consejo Nacional de Educación, el cual fue identificado como interlocutor privilegiado de las iniciativas que promovieron.

Se trata de dos mujeres fuertemente comprometidas con el despliegue de instancias de educación para mujeres. Cecilia Grierson,¹ maestra y primera médica argentina, fue impulsora de la Escuela Técnica del Hogar y tuvo una destacada participación en el feminismo de principios de siglo XX (Barrancos, 2002; Nari, 2004). La segunda viajera, Clotilde Guillén,² fue maestra e Inspectora Técnica de Economía Doméstica de la Capital Federal. A partir de la lectura comparada de ambos documentos sobre sus viajes, identificamos los núcleos prioritarios para la enseñanza doméstica, la apreciación del estado de esta rama desde el punto de vista de las dos educadoras y las propuestas educativas que impulsaron. Al mismo tiempo, nos interesa destacar las marcas de circulación y traducción de saberes pedagógicos producto del recorrido de ambas por Europa. En suma, se trata de presentar encuentros y desencuentros en la enseñanza de saberes femeninos a principio de siglo XX.

Las fuentes de análisis privilegiadas que consideramos en este capítulo son los dos reportes de viaje. Allí las autoras dan cuenta de sus itinerarios, de las instituciones visitadas y los rasgos que llamaron su atención. Estos informes también permitieron a Grierson y a Guillén sentar su posición respecto del estado de la enseñanza de la Educación Doméstica.

1 Cecilia Grierson (Buenos Aires, 1859-Buenos Aires, 1934).

2 Clotilde Guillén (Buenos Aires, 1880-Buenos Aires, 1951).

ca en su país de origen: señalar aciertos, experiencias clave y falencias. Estas producciones discursivas les permitieron elaborar un programa de acción para el mejoramiento de esta disciplina que se apoyó en la traducción y reformulación que las autoras hicieron de ciertas experiencias europeas. El trabajo analítico se complementa con el cruce con fuentes documentales presentes en el Fondo Cecilia Grierson (UdeSA) junto con prensa y publicaciones pedagógicas oficiales.

Debates sobre educación femenina a finales del siglo XIX

Junto con los conocidos debates en torno a la expansión de la educación común en la Argentina a fin de siglo XIX y la consolidación del sistema educativo (Pineau, Dussel y Caruso, 2001; Lionetti, 2007; Southwell, 2021, entre otros), tuvieron lugar discusiones vinculadas a la incorporación de las mujeres a espacios escolares: su alcance, objetivos, los contenidos indispensables que debían adquirir, entre otras cuestiones.

Ya presente en el discurso de educadoras como Juana Manso, la educación femenina ocupó un espacio en las discusiones que se dieron en el marco del Congreso Pedagógico (1882). Como señala Lucía Lionetti (ibídem), había una base de consenso importante en torno a la participación de mujeres en el ámbito de la educación común, tanto en propuestas de exponentes locales como en discursos de pedagogos de otros países. Las discusiones se centraron en los fines de esta incorporación, los contenidos específicos que debían enseñarse y las condiciones en que su ingreso a la escuela se llevaría adelante. Al respecto, tomaron voz mujeres y varones que compartían la preocupación por los aprendizajes que podían consolidar ese grupo, así como también la utilidad y relevancia de los saberes que debía transmitir la escuela en función

del rol doméstico y maternal que se les atribuía (Cucuzza, 1997; Sosa y Cantarelli, 2013). Entre los acuerdos construidos en esa reunión, y a los fines de este escrito, en las conclusiones del debate se destaca la necesidad de la enseñanza de Labores y de nociones de Economía Doméstica e Higiene a ese público en particular.

Congruente con esta posición, la Ley 1420/1884 “Ley de educación común” establecía entre los contenidos mínimos ciertos saberes específicamente destinados a la población escolar femenina que en los últimos años del siglo XIX y durante varias décadas del siglo XX integraron el currículum de la escolaridad primaria: Economía Doméstica y Labores. Los Programas escolares aprobados en 1887 por el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE), concretarían la presencia de esas ramas de conocimientos específicos para mujeres y los contenidos mínimos que comprendían. De acuerdo con esos lineamientos (1888: 389-394), durante toda la escolaridad primaria, las niñas debían asistir a una hora semanal de Labores, que en el 5° y 6° año de la escuela común adoptaba la denominación de “Labores, corte y confección”. En 4° grado, se sumaba a este esquema una hora semanal de Economía Doméstica que suponía el trabajo con “Disposiciones para el gobierno de una casa; Costumbres de orden; Habitaciones, alimentos, ropas, muebles; Gastos é ingresos” (ibídem: 392). Como ha explorado Rodríguez (2021), esa particularidad horaria iba en detrimento de las clases de Aritmética en los primeros grados.

En la misma dirección, para el Concurso de textos escolares de 1898, las autoridades del CNE designaron una comisión especialmente encargada de examinar materiales didácticos destinados a Economía Doméstica, Labores y Corte y Confección.

En definitiva, la inclusión de las niñas en la educación común se dio a la par de la promoción de contenidos específi-

cos que reforzaran su rol doméstico y dotaran de un carácter científico estas tareas (Nari, 1995; Caldo, 2012), que promovieran la especialización de las mujeres. En este doble juego de inclusión y subalternización de las mujeres en el ámbito educativo, Lionetti (ibídem: 322) plantea:

La modernización económica y social hizo posible el ingreso de las mujeres a la sociedad civil como trabajadoras e, incluso, algunas llegaron a ser reconocidas figuras públicas. Efectivamente a fines de siglo XIX y, particularmente a principios del siglo XX se asistió a una presencia distinta de la mujer. Un protagonismo público que trajo como novedad el reclamo por sus derechos jurídicos y políticos. Pero aquella sociedad puso sus límites. Si bien asumió el derecho a la educación de las mujeres, al mismo tiempo remarcó su condición de sujetos política y cívicamente inferiores.

En suma, a fin de siglo XIX, se construyeron los consensos básicos en torno a los saberes feminizados que la escuela común debía enseñar (Aguilar, 2019): estipulados en el marco normativo básico, detallados por los programas escolares, con un espacio específico en los horarios escolares y con bibliografía seleccionada *ad hoc*. La denominación oficial que adoptaron las dos asignaturas fue Economía Doméstica y Labores.

A partir de allí, se profundizaron debates y tensiones sobre el carácter que debían adoptar estas disciplinas escolares, la formación de docentes idóneas para la enseñanza de estas ramas, las líneas de política educativa prioritarias, la necesidad de construir estas asignaturas no solo en espacios donde las niñas debían adquirir herramientas para el trabajo doméstico cotidiano, sino también a través de debates sobre cómo lograr que la enseñanza de estos saberes atendiera “la

necesidad de inspirar a las niñas el amor a la virtud doméstica (la economía), poniendo en práctica ciertos actos que contribuyen a formarlas.” (Segot, 1901, MEC 341: 4). En definitiva, el trabajo escolar con esta disciplina no solo comprendía contenidos prácticos y teóricos, sino que “Debe hacer amar los trabajos manuales.” (Guillén, 1906, MEC 407: 474).

Dos señoritas encomendadas en misión de estudio

Llegando al fin del siglo XIX, el Ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco confió a la señorita Cecilia Grierson la misión de estudiar “todo lo atingente a la enseñanza relativa á las mujeres, y especialmente de la que se imparta en las escuelas industriales de economía doméstica y labores, de los países que visite, informando sobre los asuntos enunciados en la forma y tiempo que considere oportunos” (Boletín Oficial, 1899: 1), junto con experiencias de educación para ciegos y sordomudos desarrolladas en el viejo continente. No hemos localizado información que dé cuenta de las vías de financiamiento del viaje de Grierson, pero sí se aprecia por su relato que logró aunar diferentes motivos en esa gira europea: participó del Congreso Internacional de Mujeres³ y visitó y analizó distintos tipos de instituciones y experiencias educativas.

Solo seis años después, a otra mujer le fue confiada una misión similar pero, en este caso, en calidad de Inspectora Técnica de Economía Doméstica y con financiamiento en salario y viáticos por parte del Consejo Nacional de Educación: Clotilde Guillén.

3 En el informe que presentó a su regreso, señaló la importancia del Congreso Internacional de Mujeres para contactarse con referentes institucionales de la enseñanza de mujeres de diferentes países europeos.

Las misiones de estudios eran una práctica frecuente en la Argentina entre fines del siglo XIX y principios del XX en materia educativa (Galak *et al.*, 2021). Dentro de esta misma tradición podrían situarse los renombrados viajes de Sarmiento y de Juana Manso, que contribuyeron a entablar vínculos con el matrimonio Mann y a sentar las bases del moderno sistema educativo en el país. La política de viajes de estudio permitió no solamente difundir información sobre experiencias en otros países sino también entablar contacto con referentes e instituciones que se consideraban pioneras. No solo interesaba la difusión de publicaciones y resultados de experiencias de otros países, como abundan en las páginas del *Monitor de la Educación Común* en este período, sino que se propiciaba generar contactos profesionales y dar cuenta de estas iniciativas desde la perspectiva de funcionarios y educadoras locales. Las experiencias y propuestas pedagógicas que se recorren en los viajes suponen también un proceso de adecuación, traducción y adaptación al contexto argentino (*ibidem*). Asimismo, la frecuencia de estos viajes de estudios da cuenta de una política educativa que, así como buscaba permanecer informada de las discusiones pedagógicas extranjeras y masificar instituciones, era permeable a los aportes internacionales, particularmente europeos y norteamericanos.

Llama la atención que en este caso las viajeras son mujeres, precisamente señoritas. Esta misión de estudios probablemente supuso el despliegue de una serie de habilidades como el manejo de diferentes idiomas, el trato con funcionarios y educadores, el traslado de equipaje, la gestión de alojamientos que no eran saberes extendidos para las mujeres en el período de entresiglos. En algún punto, su condición de solteras les permitía moverse con mayor libertad respecto de las mujeres casadas que, de acuerdo con el entramado legal que se consolidó en la segunda mitad del siglo XIX en la Argentina, colocaba a este sector de la población en una condi-

ción de minoridad jurídica y restricción para el ejercicio de ciertas prácticas (Código Civil, 1869; Barrancos, 2010).

En suma, se trata de dos señoritas, delegadas por autoridades estatales (masculinas) a desarrollar una tarea que implicaba viajar, moverse en lugares extraños, frecuentar personas nuevas, manejar otros idiomas. Esta condición incluso las colocó en un lugar de reconocimiento que permitió relatar el estado de la educación doméstica femenina a su regreso y formular diagnósticos y recomendaciones.

Los informes y las posiciones de Grierson y Guillén

A) Dos informes de viaje

Educación técnica de la mujer es el informe del viaje de Grierson (1899). Fue publicado en 1902 como libro impreso por la Tipografía de la Penitenciaría Nacional. En 245 páginas recupera el itinerario de viaje de Cecilia Grierson que incluyó Inglaterra, Francia, Holanda, Suiza, Italia, Austria-Hungría, Holanda, Bélgica y Alemania. Este título fue comentado y reseñado en diferentes medios gráficos tanto del ámbito educativo como en la prensa en general en virtud de la visibilidad pública de quien fuera su autora.⁴

Por otro lado, Guillén dio a conocer los resultados de su experiencia en la sección “Estudios hechos en el extranjero” en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1904 y 1905 Informe presentado al Ministerio de Instrucción publicado por el Dr. Ponciano Vivanco, Presidente del Consejo Nacional de Educación* que se publicó en 1907.

4 Un estudio sobre el impacto de *Educación Técnica de la mujer* en la República Oriental del Uruguay puede encontrarse en White (2022).

Se trata de una reseña de 30 páginas organizada por países. A esta difusión de su experiencia habría que agregar diversos artículos publicados con la firma de la educadora en el *Monitor de la Educación Común* (prensa periódica del Consejo Nacional de Educación) entre 1906 y 1907. En su itinerario, Guillén recorrió Suiza, Alemania, Francia, Suecia y Bélgica entre marzo y agosto de 1905.

No se ha obtenido información acerca de cómo se construyeron los recorridos, por ejemplo, si estaban definidos de antemano, si las viajeras se valieron de informantes clave para estructurar sus destinos o si realizaron alteraciones sobre el plan de viaje inicial. No obstante, hay claras semejanzas entre ambos itinerarios de viaje. Llamativamente Guillén no menciona en sus escritos o no reconoce alguna influencia de la médica, egresada de la misma institución que ella unos años antes.

B) La Economía Doméstica y sus vías de propagación

Las dos educadoras coincidían al explicitar que el impulso de la educación doméstica en los países visitados se debía a la propaganda particular de mujeres sensibilizadas por demandas femeninas, la jerarquización de su rol y por un movimiento de regeneración social. A partir de estas iniciativas emprendidas por personas particulares de gran visibilidad (feministas, artistócratas, filántropas), de asociaciones femeninas y de mujeres de la *high class* se dio comienzo a las actividades de escuelas e instituciones de educación doméstica.

Así, Grierson (1901: 178) señalaba: “En cambio, bastará que la alta sociedad dé el ejemplo de asistir al curso de cocina, para que el pueblo siga sus pasos, como sucedió en Hungría y en Escocia”.

Por otro lado, respecto de la sensibilización de las niñas, alentaba a seguir el ejemplo que brindan algunas experiencias norteamericanas:

Ya que hablamos de Kindergarten, mencionaremos que allí algunos pedagogos creen que para formar la afición por los quehaceres domésticos, debe inculcarse desde la más tierna edad, aconsejando á las madres den como juguetes á los niños, baterías de cocina, muebles de una casa de muñecas, su lavadero, y útiles de costura para muñeca, mostrándole poco á poco su uso e incorporándolos á los juegos del Kindergarten, como lo ha realizado con éxito, Miss Hunting de Nueva York. (Grierson, 1901: 163)

Gradualmente los espacios de enseñanza de saberes domésticos fueron consolidándose, abordando ramas como cocina, planchado, higiene, alimentación, puericultura, costura y tejido, corte y confección, etc. A partir de estas instituciones, con un perfil orientado hacia la formación industrial y profesional es que se disputó el ingreso de los contenidos domésticos de la educación básica para garantizar la universalización de estos saberes.

Guillén recupera esto en las conclusiones de su informe:

Del rápido y sintético estudio hecho sobre la educación doméstica en Alemania, Suecia, Bélgica, Suiza y Francia, se desprenden varias conclusiones generales:

1° La educación doméstica tiene en todas ellas como fin un mejoramiento social, económico, moral y físico.

2° La acción privada ha cooperado eficazmente, iniciando primero y luego auxiliando la acción oficial. (Guillén, 1907: 553)

C) Formación de docentes idóneas para la enseñanza de la Economía Doméstica

Ambas educadoras señalaban que muchos de los países visitados habían requerido espacios de formación o capacitación docente específica para lograr experiencias positivas de transmisión de saberes: una enseñanza que fuera tanto práctica como teórica y que estuviera vinculada con las posibilidades socioeconómicas de las niñas. En este sentido, la preocupación por la enseñanza de la economía doméstica en la escuela primaria se asociaba directamente a la formación de un profesorado que estuviera a la altura de esta demanda. Este punto fue crucial para Grierson, quien destinó mayor detalle en la descripción de Escuelas Técnicas del Hogar y, a su regreso a Buenos Aires, impulsó la fundación de una institución de este tipo.

En palabras de Grierson, si se esperaba una formación adecuada que excediera la tradicional enseñanza de la costura y el bordado ornamental, era necesario formar científicamente personal capacitado.

La escuela tendría un curso normal para maestras diplomadas ó alumnas de segundo y tercer año normal que estudiarán para obtener diploma de idoneidad en una ó más secciones de la Escuela del Hogar. La escuela de aplicación tendría curso para adolescentes y adultos en la cual practicarían las alumnas maestras. Podrían darse conferencias dentro y fuera del local para hacer conocer los beneficios de esta institución y el método de enseñanza. (Grierson, 1901: 209-210).

En el desenvolvimiento de la enseñanza de la Economía Doméstica, particularmente Guillén señaló el desarrollo notable que adquirió esta rama en aquellos países con una ten-

dencia a la feminización del profesorado. En naciones como Alemania, donde gran parte de la docencia era masculina se presentaban resistencias y trabas en el desarrollo de esta disciplina escolar. Esta observación podría dar cuenta de que Guillén tenía una mirada puesta también en su entorno de origen: para principio de siglo XX la tendencia a la feminización de la docencia era un hecho evidente en las estadísticas escolares.

Nuevamente, las conclusiones del escrito de Clotilde Guillén refuerzan los señalamientos realizados por la anterior viajera:

3° Los resultados han sido más decisivos en aquellos países en que las mujeres intervienen en el manejo de los asuntos escolares.

4° Ha sido necesario una previa preparación especial del personal, extensamente vinculada con las ciencias afines, tales como: fisiología, química, física, higiene, etc. (Guillén, 1907: 553)

D) Fundamentos sociales y morales de la Economía Doméstica

Las dos vinculaban de manera directa y necesariamente beneficiosa la enseñanza doméstica masiva con las condiciones de vida. En los discursos de ambas educadoras, la promoción de estos saberes tenía relación directa con las prácticas hogareñas, el mejoramiento social y la prevención de vicios como el alcoholismo, el tabaquismo, la vagancia o la pérdida de lazos entre el varón proveedor y su núcleo familiar. Hay una preocupación higienista y modernizante detrás de la transmisión de prácticas eficientes y económicas de gestión del hogar: la correcta administra-

ción de la alimentación, el aseo cotidiano del hogar, pautas de planchado para evitar la transmisión de enfermedades infectocontagiosas, control y moderación de los recursos económicos, elaboración de prendas útiles y adecuadas al clima y usos, etc.

Así es como los dos informes dedican espacio a detallar la importancia de la enseñanza de pautas de higiene en la cocina: de alimentos, de utensilios, recaudos con la combustión en cocinas económicas (combustibles, ventilación, etc.) y conservación de los alimentos (en un contexto donde era incipiente y costoso el uso de tecnologías que permitieran refrigerar restos de alimentos). Por otro lado, el refuerzo de un rol doméstico para las mujeres reportaría beneficios morales: legitimación de un modelo familiar burgués y nuclear (Nari, 2004), mujer como ser altruista y abnegado, sumiso y disponible a las demandas de su grupo de referencia, “ángel y esclava” del hogar (Lionetti, 2007). “Es una enseñanza que, inculcada metódica y científicamente contribuye al desarrollo de las cualidades individuales, acostumbrándolos á la iniciativa y responsabilidad; aun al realizar los humildes quehaceres domésticos, habitúan á la mujer á bastarse á sí misma, á buscarse medios para su propia ayuda; obligándola así, á que coopere [sic] á la felicidad de los demás.” (Grierson, 1901: 208)

En este punto, ninguna de las dos dudaba de que la misión de las mujeres, su fin último en la sociedad, era la reproducción de la vida cotidiana a partir del despliegue de roles subalternos como los de madre, hija, esposa. Es importante destacar, que en el ejercicio de estas actividades Grierson señalaba que el aprendizaje científico de esta área era un factor que promovía la autonomía y la iniciativa personal y, por tanto, una jerarquización de la función femenina en los hogares.

E) Aptitudes y disposiciones que la Economía Doméstica debería aportar

Si bien las dos viajeras puntualizaban contenidos teóricos y científicos, subrayaban que en todas las propuestas examinadas se conjugaban saberes prácticos con teóricos. Se buscaba ir más allá de una enseñanza verbalista o demostrativa para establecer un modelo donde las alumnas adquirieran herramientas y habilidades prácticas.

La preocupación primordial de Grierson pareciera alentar una enseñanza de labores domésticas que fuera científica, higiénica y económica, posiblemente coherente con su rol de médica. En cambio, en sus diversos escritos Guillén pareciera estar más preocupada por formar disposiciones sensibles: gusto, agrado y amor por los quehaceres domésticos. Allí identifica el germen de un futuro rol femenino adecuado:

La escuela, cuya única y absoluta tendencia es formar un espíritu, (1) no ha hecho fortuna entre nosotros. No es solo un cerebro lo que debe prepararse, es un hombre ó una mujer, esto es, individuos que desempeñarán entre sus semejantes papeles determinados, de funciones precisas, como hijo ó hija, esposo ó esposa, madre ó padre. En cualquier situación que la fortuna ó la desgracia los coloquen, su posición estará determinada por alguna de estas condiciones sociales. Variarán de individuo á individuo, las tendencias y aptitudes; variarán durante el curso de una misma vida, las formas de luchar por la existencia, pero lo que no sufrirá alteración, serán las modalidades de parentesco por las que pasarán sucesivamente. (Guillén, MEC 424: 187)

F) Diagnósticos del entorno local

Respecto del estado de la educación doméstica en la Argentina, Grierson observaba la enseñanza como poco útil, poco práctica, orientada al lujo y exclusivamente enfocada en la costura y el bordado. En cambio, consideraba prioritario fortalecer otras ramas de la Economía Doméstica, especialmente la cocina, que involucraba saberes como fisiología, nutrición, química, contabilidad, etc. Destacó un puñado de experiencias interesantes y disruptivas del entorno local como la iniciativa de Ángel Bassi y las Escuelas Profesionales de Mujeres.

Las particularidades que presenta cada entorno son un aspecto que Guillén señaló en su informe:

(...) tanto en la propaganda individual, como en la oficial y en los decretos de gobierno, la educación doméstica ha surgido como una necesidad para dolencias sociales, y se ha impuesto luego, como materia que tiende á completar los fines prácticos de la escuela, satisfaciendo necesidades semejantes en todos los países: y es en tal concepto que debe esta enseñanza figurar en todos los programas escolares.

Su implantación y organización debe pues, estar en relación directa á la naturaleza especial de los males que ha de corregir y que forzosamente han de variar de nación á nación y de localidad á localidad y a las necesidades comunes, idénticas en todos los tiempos y lugares. (Guillén, 1907: 524-525)

Una de las principales críticas que formuló Guillén fue el carácter poco práctico de esta rama del currículum, la escasa preparación del personal docente para desarrollar una en-

señanza tanto teórica como práctica y su tendencia al lujo y la ornamentación. En cambio, destacó que la Economía Doméstica tenía tanto fines prácticos como educativos: no solo tenía que proveer de habilidades sino especialmente de disposiciones espirituales y morales y, en todos los casos, adecuarse a las condiciones materiales del alumnado que se estuviera atendiendo. Por esta razón, en su calidad de inspectora instruyó a la docencia en lineamientos que debían adoptar para el trabajo con esta asignatura. Entre sus recomendaciones se destaca la reconversión de prácticas de enseñanza de costura y confección para ponerlas al servicio de la producción de bienes útiles y necesarios. Asimismo aconsejaba prácticas de cocina escolar que incluyeran preparación y evaluación de presupuestos, de platos principales y del postre por excelencia que sintetiza la economía de recursos y el aprovechamiento de insumos: el budín de pan.

Acciones e iniciativas pedagógicas

A su regreso de Europa, Grierson promovió la fundación del Consejo Nacional de Mujeres (CNM) de la República Argentina (Vignoli, 2018, 2021). De esta iniciativa, y en un clima general de gran efervescencia asociativa, participaron mujeres de la elite porteña y se sumaron diversas organizaciones preexistentes tanto de la Capital como de las provincias y Territorios Nacionales.

Poco tiempo después de que el Consejo Nacional de Mujeres obtuviera la personería jurídica, Grierson propuso la creación de una Sociedad de Educación Doméstica. Para informar a las socias de qué se trataba, compartió información sobre educación técnica de la mujer en Europa y Estados Unidos, donde se definía a la economía doméstica como el progreso e higienización de las casas, la alimentación y

el bienestar de toda la familia. Situaba el surgimiento de la ciencia doméstica⁵ hacia 1885 en Alemania y en torno de los conocimientos de cocina impartidos a las mujeres (Vignoli, 2021: 18).

Hacia fines de 1902, se creó la Sub-Comisión de Educación Doméstica dependiente del CNM y presidida por la Doctora. Su Estatuto enumeraba los fines y metas que perseguía: “(...) fomentar y establecer cursos y escuelas del hogar, en todos los centros de educación, sociedades, asilos, etc.”, “La Sub-Comisión se empeñará en que la enseñanza sea de carácter esencialmente práctico y dada por maestras idóneas, á fin de que las mujeres puedan dirigir con acierto un hogar modelo (...)”. (Sub-Comisión, 1902: 4)

Al calor de la publicación de *Educación Técnica de la Mujer* y en continuidad con la posición expresada por Grierson allí, se creó la Escuela Técnica del Hogar en los primeros años del siglo XX. En un primer momento, esta institución funcionó en el mismo edificio que la Escuela de Enfermeras y Masagistas [sic], un local en la calle San José 15. Grierson fue impulsora de ambas iniciativas: una previa al viaje europeo mencionado en este capítulo y otra posterior. Las destinatarias principales de la Escuela Técnica del Hogar eran mujeres adultas y primordialmente maestras.

Poco después de la fundación de la Escuela Técnica del Hogar, José Zubiaur en calidad de vocal del CNE solicitó a ese organismo que se dispusiera de un estímulo económico a directoras y maestras que se inscribieran para seguir el curso

5 Podría ser objeto de futuras indagaciones rastrear los sentidos que adquieren las denominaciones “Ciencias Domésticas” y “Economía Doméstica” empleadas por Grierson en diferentes intervenciones escritas. Una reflexión en este sentido se ofrece en diferentes pasajes de Caldo (2012).

de cocina de 16 sesiones de 3 horas cada una en la Escuela Técnica del Hogar durante las vacaciones (AGN, 1904). Si bien el expediente no tuvo una respuesta rápida, su solicitud permite conocer las medidas implementadas por autoridades educativas luego del viaje de Grierson: “dar una tendencia cada vez más práctica a la enseñanza” (Zubiaur, 1904, Exp. 5633), la dotación de cocinas a algunas escuelas (que también queda registrada en las intervenciones en prensa pedagógica de Guillén) y la designación de una Inspectora instructora de Economía Doméstica, la segunda viajera mencionada en este escrito.

Podríamos suponer que el pedido presentado por Zubiaur tuvo algún tipo de repercusión en el ámbito educativo ya que, en 1910, un informe sobre la Escuela del Hogar afirma que “Se extenderá a maestras, bachilleres, etc. ´diploma de maestra´ con la especialidad de economía doméstica (...)” (Presidenta, 1910, p. 8).

A su regreso de Europa, por su parte, Guillén promovió la reformulación de los programas de Economía Doméstica, impulsó el establecimiento de nuevas cocinas escolares tomando como criterio su disponibilidad en ámbitos donde asistía población de bajos recursos y desarrolló una campaña sistemática de divulgación de las observaciones realizadas durante su viaje. Eso último se concretó a partir de una serie de intervenciones en prensa pedagógica oficial previas y posteriores a su gira con el fin de masificar saberes y principios vinculados a disciplina escolar y hacer públicos los lineamientos que impulsaba en tanto Inspectora. Asimismo, la documentación relevada da cuenta de iniciativas de formación de docentes.

Así como Guillén intervino en el campo discursivo, también generó propuestas que buscaron impactar en las prácticas áulicas, posiblemente un antecedente de la sección de La obra en la que ella contribuyó durante la década de

1920. En el informe sobre el estado de la educación común en 1906 y 1907 publicado por cuenta del Presidente del CNE, se detalla que

Mediante las instrucciones precisas transmitidas por la inspectora del ramo, Srta. Guillen, al personal docente, y su acción constante secundada por las cuatro auxiliares nombradas al efecto, comenzó a modificarse la enseñanza de labores en las escuelas de niñas. Series de modelos para cada grado, fueron preparadas antes de empezar las clases, con el concurso de las maestras respectivas. Discutidas y modificadas las series hasta convenir en las más adecuadas, a estas se ajustó el trabajo del año que mejoro así muy sensiblemente en la gran mayoría de las escuelas y clases. (Ramos Mejía, 1909, p. 25)

A modo de cierre

En el tránsito entre los siglos XIX y XX, observamos que una rama particular del currículum para la escuela primaria destinada a la educación femenina queda asentada en el marco regulatorio del ámbito nacional. A partir de estos acuerdos base, dos educadoras de destacada trayectoria fueron enviadas a Europa a estudiar experiencias de educación para mujeres: Cecilia Grierson, que se ocupó de describir instancias formativas posprimarias y Clotilde Guillén, que se abocó a examinar su desarrollo en las escuelas primarias.

Podría suponerse que Guillén no viajó sola sino que lo hizo acompañada de su madre, de José Rezzano, quien

fuera más adelante su esposo y de Carmen Champy Alvear (*Monitor de la Educación Común*, 1908: 485).

En la producción de las dos pedagogas hay convergencias, tanto en el devenir de esta rama disciplinar como en las acciones que identifican como prioritarias en su país de origen y el diagnóstico que formularon. Las dos coinciden en que la promoción de la Economía Doméstica como saber a transmitir sistemáticamente sería una respuesta positiva antes que punitiva frente a indicadores que alertaban sobre la degradación moral de la sociedad: ausencia de dirección del hogar, vicios como el consumo excesivo de alcohol, falta de hábitos y sistematicidad para el trabajo.

Se desprende de los planteos de Grierson y Guillén que la correcta enseñanza de las Ciencias del Hogar permitiría cristalizar el modelo de familia burguesa nuclear que suponía una particular distribución de roles donde los varones se ocuparían de la producción y el trabajo asalariado extradoméstico y las mujeres de la reproducción de la vida cotidiana. Este modelo fue promovido por Grierson y por Guillén, incluso a pesar de que para el caso local las mujeres tenían una significativa presencia en el mercado laboral tanto formal como informal (Grierson, 1901: 195-197).

En la producción de la primera viajera, Grierson, el énfasis está puesto en la científicidad, economía e higiene, criterios rectores de la enseñanza de la economía doméstica que condensarían en transformaciones en la gestión cotidiana de los hogares. La segunda viajera, en cambio, pone foco en la formación de disposiciones sensibles y emocionales en torno a la labor de las mujeres en el hogar: la escuela primaria debería promover el amor y el gusto por los quehaceres domésticos, brindar herramientas prácticas y teóricas, pero fundamentalmente generar una inclinación perdurable por estas labores.

Bibliografía

- Aguilar, P. L. (2019). Domesticidad y economía doméstica. En Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. *Palabras Claves en Historia de la Educación*. Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria.
- Argentina. (28/04/1899). *Boletín Oficial de la República Argentina*. 1705, Buenos Aires.
- (17/12/1904). Archivo General de la Nación. CNE01. Fondo Consejo Nacional de Educación. Papel [Expediente 5.633]. Iniciador: Zubiaur, J. B. Vocal del Honorable Consejo. Asunto: Proyecto de resolución sobre un curso de cocina.
- Barrancos, D. (2002). Cecilia Grierson o cuando la muerte ofrece más reconocimiento que la vida. En *Inclusión/Exclusión. Historia con mujeres*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Mujeres en la sociedad argentina: una historia de cinco siglos*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Caldo, P. (2012). Una disciplina con urbanidad: la economía doméstica. Aproximaciones a la problemática desde el *Monitor de la Educación Común*. En Kaufmann, C. *Ahorran, acunan y martillan. Marcas de urbanidad en los escenarios educativos argentinos (primera mitad del siglo XX)*. Concepción del Uruguay, EDUNER.
- Cucuzza, H. R. (1997). ¿La Singer o la tiza? Mujeres en el Congreso Pedagógico de 1882. En Morgade, G. (comp.). *Mujeres en la educación: Género y docencia en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Darre, S. (2013). *Maternidad y tecnologías de género*. Buenos Aires, Katz.
- Galak, E.; Abramowski, A.; Asaneo, A. y Frechtel, I. (2021) *Circulaciones, tránsito y traducciones en la historia de la educación*. Buenos Aires, UNIPE-Editorial Universitaria, Saiehe.
- Grierson, C. (1902). *Educación técnica de la mujer: informe presentado al Sr. Ministro de Instrucción pública de la República Argentina*. Buenos Aires, Tipografía de la Penitenciaría Nacional.
- (1877-1994). Fondo Cecilia Grierson, Colecciones Especiales y Archivos, Biblioteca Max von Buch, Universidad de San Andrés.
- Guillén, C. (1906). La enseñanza de la costura. *Monitor de la Educación Común* N° 407, Buenos Aires.

- (1907). La educación doméstica en las escuelas europeas. En Vivanco, P. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*. Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación de G. Kraft.
- (1908). Enseñanza de la cocina en la escuela primaria. *Monitor de la Educación Común*, N° 424, Buenos Aires.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Monitor de la Educación Común* (1888), año IX, N° 129. Buenos Aires.
- (1908). Año XXVIII, N° 427. Buenos Aires.
- Nari, M. (1995). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica). *Revista Mora*, 1: 31-45. Disponible en: <http://polsocyttrabiiqg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Nari.pdf> Consultado el 31/07/2022.
- (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires, Biblos.
- Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Ramos Mejía, J. M. (1909). *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales. Años 1906 y 1907. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Rodríguez, L. G. (2021). ¿Economía doméstica o labores? La educación femenina en la escuela: Programas y libros de texto (Argentina, 1870-1920). *Historia y memoria de la educación*, (14): 615-641.
- Segot, E. (1901). Ciencias y artes domésticas. *Monitor de la Educación Común*, N° 341, Buenos Aires.
- Sosa, F. y Cantarelli, A. (2013). La Educación de la mujer en el Uruguay: discurso de Jacobo Varela en el Congreso Pedagógico de 1882. En Bralich, J. y Southwell, M. (coords.). *Reflexiones sobre el Congreso Pedagógico Americano Internacional de 1882*. Montevideo, Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación.
- Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires, CLACSO.

- Vignoli, M. (2018). El Consejo Nacional de la Mujer en Argentina y su dimensión internacional, 1900-1910. *Travesía: revista de historia económica y social*, 20 (2).
- (2021). Cecilia Grierson y las damas de la Beneficencia oficial en los orígenes del Consejo Nacional de Mujeres de Argentina (1887-1906). *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, 55: 1-26. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/boletin/article/view/10348/9062> Consultado el 30/07/2022.
- White, C. (2022). "Educación técnica de la mujer": el informe de Cecilia Grierson para Argentina y su recepción en Uruguay (1900-1918). *Descentrada*, 6(2).

Prácticas feministas intergeneracionales

La construcción de vínculos entre mujeres en espacios educativos en Brasil y Argentina

Isadora de Freitas Oliveira

IIICE-FFyL-UBA

isafreitas@gmail.com

Presentación

Las prácticas feministas en tanto políticas, pedagógicas y de cuidado, además de problematizar las estructuras de poder y dominación de nuestra sociedad patriarcal, impregnadas de racismo, machismo y misoginia, también fomentan la construcción de los vínculos entre mujeres¹ como forma de resistencia y lucha. Las interacciones entre feministas de distintas generaciones es un terreno fértil para la investigación, especialmente cuando pensamos en las más nuevas que poseen una herencia feminista muy distinta, capaces de una *simpatía intergeneracional*, como la llama Ahmed (2019). Esos lazos pueden representar la construcción de otros *sentidos de mundo* (Oyêwùmí, 2017), habilitando nuevas posibilidades de ser y (re)existir para todes.

1 Dado que los cuerpos que habitan esos grupos suelen ser cuerpos cis feminizados utilizamos el término mujer en su sentido más amplio como una categoría en construcción, no restringida a aspectos biológicos. Partiendo principalmente de los aportes del feminismo negro problematizamos dicha categoría como universal (Espinosa Miñoso *et al.*, 2014; Oyêwùmí, 2017).

Analizando grupos de reflexión con adolescentes mujeres en espacios educativos, nos interesa profundizar acerca de los despliegues de pertenecer a esos grupos, la potencia de esos espacios, sus efectos, cómo los feminismos trabajan en esas formaciones, cómo se dan los vínculos, qué se habilita y qué se construye con esas interacciones. Entender la construcción de esos vínculos en diálogo nos parece central para la producción de conocimiento situado a fin de fomentar la construcción de políticas públicas en pos de la justicia social. Los resultados de investigación que discutimos en este capítulo son fruto de prácticas feministas intergeneracionales desarrolladas en Brasil y Argentina desde 2017, con una particular énfasis en la experiencia brasileña.

El objetivo central de este capítulo es, por lo tanto, presentar y reflexionar sobre los avances de una investigación doctoral en curso que se propone analizar dos grupos de reflexión con adolescentes mujeres y sus implicaciones desde las experiencias de las participantes, para comprender las formas en que ese tipo de dispositivo pedagógico habilita la palabra y posibilita la escucha activa en pos de la construcción de redes de sostén y cuidado desde la práctica de una sororidad intergeneracional. Las prácticas han sido realizadas en una escuela común de Brasília, Distrito Federal, y en un espacio de educación popular en el barrio La Cárcova, en José León Suárez, Conurbano de Buenos Aires.

Los espacios educativos como centrales en la eliminación de las violencias de género

Adoptamos como orientación central de las actividades desarrolladas, y de lo aquí compartido, la comprensión del género como construcciones sociohistóricas que excedan lo biológico (Scott, 1995; Lopes Louro, 1997). Pensamos, por lo

tanto, en sexualidades, en plural. Esa es también una de las premisas básicas de la Educación Sexual Integral-ESI (Morgade, 2011). Sabemos que el campo de la sexualidad ha tenido profundas modificaciones a lo largo de las últimas décadas. Aunque las cuestiones de género y sexualidad han ganado destaque en diversos espacios, el campo educativo sigue la disputa entre grupos favorables a la promoción de la ESI según sus lineamientos curriculares y fuerzas conservadoras que cuestionan la pertinencia de esa discusión, luchando incluso por su prohibición o exclusión curricular.

De las muchas justificativas en su defensa, destacamos aquí su carácter vital para la concientización sobre abusos físicos y emocionales, especialmente en contextos de vulneración de derechos, hacia las medidas de protección y reparación necesarias (Morgade, 2011; Felipe y Galet, 2016). Los espacios de enseñanza y aprendizaje, además de brindar un ambiente seguro para esta comunicación, son fundamentales al fomentar la reflexión sobre diferentes acontecimientos, produciendo nuevos significados a situaciones ya vividas, así como otras posibilidades de hacer cotidianos y futuros. Nuestras investigaciones refuerzan la importancia de la ESI en la articulación de la escuela en situaciones de vulnerabilidad y en la formación de jóvenes conscientes y protagonistas de sus historias.

Es imprescindible expandir el debate acerca de las violencias de género dentro y fuera de los espacios escolares e intensificar los estudios sobre esa temática, buscando alternativas para su eliminación. Los datos son alarmantes en Brasil, Argentina y en muchos otros países. A pesar de los grandes avances, las mujeres —cis y trans— siguen siendo las principales víctimas de las violencias de género, refuerzando nuestra atención para niñas y mujeres. Para cambiar efectivamente la cultura del machismo, es fundamental cuestionar qué tipo de educación están recibiendo los varones,

principalmente para deconstruir masculinidades hegemónicas y violentas, cuestionar la heteronormatividad y respetar la diversidad, sin embargo, este no es nuestro recorte. Quienes participan de los grupos de reflexión investigados son adolescentes y jóvenes que se autoperciben como mujeres o que no se reconocen como varones.

En Brasil, los datos apuntan explícitamente a la necesidad de implementación de medidas que fortalezcan a mujeres y niñas sobre sus derechos y ayuden a cambiar ese panorama de violencias de género (Brasil, 2023). Además de los grandes números, los datos revelan el carácter doméstico/familiar de esas violencias. Un relevamiento realizado por la Comisión de Defensa de los Derechos de las Mujeres de la Cámara de los Diputados (Brasil, 2018), constató que la mayoría de los abusadores utilizan la confianza de la víctima o la familia para cometer los abusos. Cuanto más joven sea la víctima, mayores son las posibilidades de proximidad con el agresor. Para los casos de víctimas de hasta 14 años, los familiares, conocidos y vecinos sumados representan el 86,4% del número total de agresiones.

El Informe producido por el Observatorio Nacional de Violencia contra las Mujeres (Argentina, 2016) contiene datos similares para el contexto de Argentina al analizar los llamados recibidos por la Línea 144 entre septiembre de 2013 y de 2015. Para los análisis en que la persona en situación de violencia tiene de 0 a 17 años de edad, entre los 1.694 llamados en los cuales se identificó el género de las víctimas, 1.390 eran mujeres y 304 varones. Al desagregar en tramos etarios, es posible observar que el género de las víctimas empieza a presentar mayores variaciones después del tramo etario de 7 a 9 años. Hasta esta edad, no hay diferencias significativas en la proporción de niñas y niños que son víctimas. A partir de esa edad, la brecha comienza a ampliarse significativamente,

hasta llegar a un porcentaje de 95,3% de víctimas mujeres en el tramo de los 16 a 17 años.

Los datos de los dos países nos permiten concluir que la violencia tiene inicio en edades muy tempranas, que la mayoría de las afectadas son mujeres y que hay un componente doméstico/familiar muy fuerte en esas violencias. Lo que pone de manifiesto la necesidad de fortalecer medidas tendientes a la prevención de las violencias en los diferentes ámbitos, especialmente el educativo. Los grupos de reflexión con adolescentes mujeres fue una propuesta activa de educadoras para enfrentar esa triste realidad y trabajar en pos de la concientización temprana para niñas y mujeres, armando redes de sostén y cuidado aun en la juventud.

Se trata de una Investigación Acción Participativa-IAP, de abordaje metodológico cualitativo con enfoques interpretativos de la etnografía enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, que observa las tres notas que conforman la identidad de la IAP: producción de conocimiento con intencionalidad transformadora; recuperación de la experiencia práctica de los sujetos involucrados; y producción colectiva, en el marco de un encuadre democrático, adoptando el componente grupal como instancia productora de conocimiento (Sirvent y Rigal, 2012). La IAP refuerza la construcción dialéctica del saber, a partir de la complementariedad en tensión permanente de diversos saberes (el técnico, el cotidiano, etc.). El abordaje etnográfico con su observación atenta a los modos de ser y hacer de los sujetos en el campo resulta una herramienta privilegiada, en tanto nos acerca a aquellos sentidos que las propias participantes otorgan a los encuentros en el marco de los grupos de reflexión (Goetz y LeCompte, 1988; Rockwell, 2009).

Estudio de caso: las prácticas feministas sexuadas intergeneracionales en Brasil y Argentina

Nuestro punto de partida radica en las experiencias desarrolladas como profesora de ciencias en la educación básica en Brasil con una mirada sensible para las relaciones de género y sus interseccionalidades. Esas prácticas resultaron en el Proyecto educativo “*Entre Ellas*”, desarrollado desde 2017 hasta la actualidad. La investigación doctoral surge del deseo de profundizar los análisis acerca del Proyecto y de otras prácticas feministas similares. En ese rol docente, percibí que a les estudiantes les interesaba más hablar de los aspectos sociales de las transformaciones de la pubertad, debatiendo afectos, amores y otros puntos tan propios de esta época. Existía una carencia de espacios para el debate sobre cuerpo y sexualidades y una urgencia de discusiones más allá del carácter biologizante y biomédico con el que suele abordarse la educación sexual (Lopes Louro, 1997; González del Cerro y Busca, 2016). El proyecto de promover un espacio de libre diálogo especialmente con adolescentes mujeres ha sido la fuerza impulsora para la creación de dicho proyecto en una escuela pública en Brasilia.

El proyecto educativo “*Entre Ellas*” ha nacido de la demanda de adolescentes mujeres de una escuela secundaria en espacios seguros y acogedores para poder mantener conversaciones con adultas de confianza. Fue la profesora de biología la que inicialmente generó ese primer vínculo. De esas demandas, en principio biológicas, fue percibida una necesidad aún más grande de intercambios feministas intergeneracionales sobre diversos temas, especialmente en lo tocante a la eliminación de las violencias. Estos y otros temas orientaron los primeros encuentros en 2017. Inicialmente, se realizaron charlas abiertas en una semana lectiva temática con

las estudiantes mujeres de una escuela secundaria pública de la Secretaría del Estado de Educación del Distrito Federal.

Con el paso del tiempo, las acciones se consolidaron como prácticas feministas intergeneracionales en múltiples formatos e instituciones. Han participado más de 400 estudiantes en ocho ediciones, incluyendo una virtual en 2021. La principal estructura utilizada ha sido la de talleres semestrales, con cinco encuentros en contrahorarios a las clases, con 2h 30m de duración, para grupos de hasta 15 adolescentes estudiantes de secundaria. Las posibilidades de crecimiento y replicación son numerosas, una vez que no cuentan con metodologías fijas, pudiendo adaptarse fácilmente a diferentes contextos. “*Entre Ellas*” busca proporcionar espacios para el libre diálogo, donde temas disparadores orientan encuentros extracurriculares que habilitan la palabra y la escucha activa.

Las acciones realizadas en Brasil constituyen puntos de partida para el diseño colectivo de un dispositivo pedagógico similar, situado y territorializado en el contexto argentino. En colaboración con las organizadoras y educadoras de “Ternura Revelbe” hemos desarrollado un Taller de género semanal en el espacio de educación popular “Rebeldes de Cárcova”, en la zona norte de Buenos Aires. “Ternura Revelde” es una organización que trabaja en barrios populares acompañando niñeces protagonistas, organizadas y feministas. La grafía exalta un acto de rebeldía propuesto por las primeras asambleas de la organización. De una forma similar, y también en 2017, la necesidad de proporcionar un espacio exclusivo de mujeres fue percibida por la organización que promueve la realización de Talleres de Género en el barrio de Cárcova desde 2017 (Becerra y Kramer, 2017).

A lo largo de esos años, la organización ha explorado distintas modalidades de talleres exclusivos para jóvenes mujeres con edad mínima de nueve años. En el segundo semestre

de 2023, hemos explorado el universo de los programas de radio, ambientando el espacio como un estudio, compartiendo funciones de productoras, técnicas de sonido, locutoras, etc., y grabando los encuentros en ese formato. Así como en “Entre Ellas”, hubo una organización previa de parte de las educadoras que se modifica de manera orgánica en cada intervención de las adolescentes que, entre otras cosas, eligen los formatos y temas de las reuniones. En cooperación con la radio comunitaria Reconquista, también ubicada en José León Suárez, hicimos el programa de cierre del año en los estudios de la radio, proporcionando una experiencia única para las estudiantes. Cabe decir que el programa no fue al aire, y nunca hubo esa intención. El objetivo era aportar una cuota extra de profundidad a los encuentros y al formato elegido para compartir ese tiempo semanal entre nosotras.

La experiencia de Brasil y los primeros datos de campo en Cárcova nos permiten entender la creación de estos espacios como decisivos para la construcción de vínculos entre mujeres, armando redes de sostén y cuidado que fortalecen la autoestima y el desarrollo de la autonomía, actuando en pos de la eliminación de las violencias de género. Por el tipo de estudio no se trata de premisas a verificar sino de orientaciones para la planificación e interpretación al profundizar los sentidos evidenciados en las prácticas analizadas, prestando especial atención a los vínculos establecidos entre las generaciones más jóvenes y las adultas para dar cuenta de las transformaciones que suceden a ambos lados a partir del encuentro.

Por medio del análisis de las distintas manifestaciones producidas hasta ahora fue posible vislumbrar el establecimiento de una red de sostén y cuidado, más allá de las reuniones. Les estudiantes se convirtieron en multiplicadoras/es, apoyándose e incluyendo también a quienes no habían participado. La socialización de las experiencias permitió el

desarrollo de la empatía entre ellas, cuestionando la competencia y experimentando el concepto de sororidad. Los debates cuestionaron cánones de belleza, reflexionaron sobre aceptación, valoraron la pluralidad de cuerpos, destacaron la importancia de la representatividad y pusieron en primer plano el racismo y la gordofobia.

Los encuentros son pensados para trabajar temas como relaciones de género, cuerpos y sexualidades, identidades, relaciones afectivas, autonomía, sororidad, violencias de género, entre otros asuntos que el grupo en cuestión considere pertinente. Han sido seleccionados disparadores capaces de fomentar discusiones y también son producidas distintas narrativas a cada encuentro a fin de evaluar los mecanismos de subjetivación. Las reuniones fomentan reflexiones sobre las relaciones de género al problematizar situaciones cotidianas y promover el intercambio de vivencias, lo que es privilegiado por el espacio de acogimiento establecido.

Los efectos del proyecto son de una naturaleza muy particular y subjetiva, según la historia y contexto de cada participante; sin embargo, la reflexión y el análisis sobre las distintas actividades hechas permiten evaluar positivamente las prácticas realizadas y considerar los espacios ofrecidos por los encuentros como locales privilegiados de escucha y acogimiento. Los relatos producidos apuntan de manera muy evidente a un potencial transformador de cuidado y protección en pos del fortalecimiento de la autonomía de esas/es jóvenes. Aunque únicos y percibidos de manera muy personal, entre los efectos de los encuentros el aumento de la autoestima fue señalado por todas como uno de los principales resultados.

La interacción entre las generaciones —profesoras y estudiantes— tendrá una importancia en los próximos análisis, buscando investigar los efectos de lo llamado “simpatía intergeneracional” (Ahmed, 2019). La investigación busca, por

lo tanto, profundizar los estudios acerca de las múltiples posibilidades de actuación en espacios educativos en pos de la eliminación de las violencias de género y del incentivo a la autonomía y protagonismo juvenil, brindada por los aportes de la ESI, teniendo como objetivo de largo plazo contribuir para el desarrollo de políticas educativas que posibiliten actividades y procesos formativos más allá de las clases.

La construcción de vínculos a partir de las prácticas analizadas

Nos parece interesante resaltar que en los dos casos, en países y contextos distintos, las educadoras sintieron la necesidad de intervenir y establecer las prácticas feministas intergeneracionales que hemos discutido. Nuestro interés en este trabajo no es explorar los parámetros sociales cisheteropatriarcales que producen las muchas demandas por esos espacios. Nos interesa pensar que las rondas, los grupos de reflexión, los espacios de concientización ofrecieron y ofrecen una propuesta diferente a las relaciones con los saberes desde lo colectivo, cooperativo y plural. Así como también, dan lugar a los afectos, las emociones y las sensibilidades en la construcción de los vínculos pedagógicos y la relación con los saberes.

Recuperando los aportes de las Pedagogías Feministas, el proyecto se sustenta en la genealogía de experiencias y la exploración del *affidamento* como andamio (Milán, 1991). La acción de *affidar* es aquella que constituye un vínculo entre mujeres, donde las que tienen más experiencia participan en la mediación del mundo —para usar un término de Freire (1987)— junto con las que tienen menos experiencia, en una relación de confianza y amistad. En esos términos, producir *affidamento* es una lucha política por la formas de existencia

donde no se pretende la universidad sino la experiencia. Situar en sí y en el ejercicio de la autoconciencia como práctica social.

En el recorrido de las pedagogías feministas se apuesta a la reflexión sobre una misma y su práctica. Y esto se constituye en un dispositivo pedagógico y epistémico para el impulso de aulas más justas e igualitarias (hooks, 2021). En este sentido, son importantes los aportes de hooks (2021), Freire (2009) y Walsh (2013), que enfatizan la importancia del espacio educativo para las nuevas construcciones sociales, y entienden la educación crítica y emancipadora como esencial para la formación ética y ciudadana de estudiantes protagonistas de sus historias, activos en la transformación de sus realidades. Además, nos inspiramos en experiencias de matrices africanas que tienen el *aquilombar*² como forma de resistencia.

De los marcadores interseccionales, la juventud de las participantes puede asociarse a una mayor posibilidad de vulneración de derechos que exige atención de toda la sociedad. Aun así, cuestionamos el paradigma adultocéntrico y universalista que históricamente ha considerado a les niñes y jóvenes como seres incompletos e incapaces de saber o entender acerca de su propia realidad, negando su papel activo en la coparticipación y recreación de la cultura (Pires, 2007; Niñez Plural, 2019).

Nos nutrimos, por lo tanto, de las investigaciones orientadas a pensar las diversas formas de vivir esta etapa de la vida así como aquellas que recuperan las voces de la infancia y juventud en los procesos políticos (Rabello de Castro, 2007; Batallan y Campanini, 2008); y también de trabajos en el ámbito de las ciencias de la educación desde pedagogías crí-

2 Los Quilombos son símbolos de resistencia étnica y política. Territorios de afecto y lucha del pueblo negro, que representan un movimiento contra colonial (Nascimento, 2018 [1977]).

ticas, feministas y queer (Britzman, 1999; Morgade y Alonso, 2008; Morgade, 2011; Díaz Villa, 2012; Báez, 2013; flores, 2019) que nos invitan a pensar otras formas de educación sexual, reconociendo la sexualidad como dimensión constitutiva en todas las etapas de la vida. Además, trabajamos desde la pregunta explícita sobre las formas posibles de un feminismo intergeneracional para que tanto el movimiento político como sus prácticas pedagógicas y académicas situadas se inclinen a una democracia radical en la que tanto la participación como el cuidado circulen entre todas las edades de la vida (Shabel, 2022; Shabel y Leavy, e/p).

Así, nuestro enfoque está en el establecimiento de lazos entre mujeres (adolescentes y adultas) y los devenires de esas relaciones impregnadas de afectos —lo que entendemos como emoción política—, partiendo del llamado giro afectivo (Faur, 2014; Cetkovich, 2018; Ahmed, 2019). Watkins (2019) utiliza el término *afecto pedagógico* para destacar la potencia de las emociones en el espacio educativo, pero nuestra investigación va más allá de eso. A partir de las narrativas producidas en los grupos de reflexión podremos armar algunas conclusiones acerca de las potencialidades de prácticas feministas intergeneracionales, interrogando qué se habilita con esos encuentros, qué afectos se mueven y cuáles son los desdoblamientos de esas redes. Queremos ahondar los efectos de las emociones y sentidos en los espacios de enseñanza y aprendizaje como herramienta política en la construcción de políticas públicas en pos de la justicia social.

Las conclusiones de Felipe y Galet (2016) al investigar malos tratos emocionales junto a estudiantes de grado van al encuentro de lo que hemos desarrollado. Uno de los principales objetivos de las autoras era profundizar conceptos como abuso emocional y amor romántico, para luego discutir estrategias en la formación docente inicial y continuada. Las estudiantes no solo contestaron el cuestionario propuesto,

sino que empezaron a relatar las dificultades y humillaciones que sufrían de sus compañeros emocionales. Las autoras afirman que las discusiones sobre el tema pueden contribuir para resignificar las violencias, aumentando la comprensión de cómo se constituyen y expresan las desigualdades de género. Para ellas, es posible que las mujeres, al recordar sus historias, perciban situaciones de abusos y violencias sobre las que tal vez no se habían dado cuenta en el momento, llevando a la conclusión de que es fundamental entender cómo estos comportamientos pueden afectar las vidas de esas personas y cómo tratar esas violencias.

Cunha Della Delibera (2017) al investigar el concepto de justicia para un grupo de mujeres residentes en barrios populares de la ciudad de Porto Alegre-RS (Brasil) obtuvo apuntes cercanos. Según ella, una de las cuestiones centrales para la comprensión crítica acerca de los Derechos Humanos de las Mujeres es el hecho de que la violencia vivida no es percibida por las propias víctimas en muchos casos. La falta de apoyo fue vista como una de las mayores dificultades reportadas por las mujeres. La autora propone alternativas en red para la atención y protección de la mujer en situaciones de violencia racial y de género y destaca la necesidad de que pensemos también en esos cuerpos como sexuados.

Nuestros cuerpos son sexuales, están insertos en un tiempo histórico y cultural y la educación necesita considerar esta dimensión. Pensar la educación sexual sobre estas bases parte de la premisa de la imposibilidad de categorizar o reducir a las personas únicamente a sus cuerpos. Tampoco es posible separarnos de lo que nos sostiene en este plano. Morgade (2011) enfatiza la sexualidad como una dimensión fundamental en la construcción de la subjetividad humana que trasciende el ejercicio de la genitalidad o la expresión de la intimidad. Es una parte inseparable de quiénes somos y cómo nos expresamos. No hay forma de ignorarlo u ocul-

tarlo. Así que *toda educación es sexual*. Utilizar mecanismos de represión y silenciamiento constituye también una forma de enseñar y discutir la sexualidad.

Dentro de una mirada interseccional, debemos tener en cuenta que también las opresiones se cruzan. Lopes Louro (1997) afirma que las identidades de género y sexual son constituyentes de los sujetos y están relacionadas con otras identidades como raza, clase, nacionalidad. Estas no solo se superponen, sino que se articulan entre sí. Pensar en una educación sexual fruto de esas reflexiones implica comprender que los sujetos son individuos complejos producidos a partir de los cruces de sus múltiples dimensiones.

Al traer el foco para el par experiencia/sentido, Jorge Larrosa-Bondía (2002) invita a pensar en la educación a partir de la subjetividad de cada uno, según sus propias experiencias y sentidos vividos. Para él, la experiencia es “lo que nos pasa, lo que nos acontece, lo que nos toca”, y al pasar nos forma y transforma. Las experiencias vividas en los grupos analizados producen formas de narrarse, de hablar de uno mismo, es ese saber que se pretende valorizar. En esa perspectiva, nos entendemos a todas como territorios de pasaje, superficies sensibles que son afectadas y cambiadas por los acontecimientos. Lo que se busca con estos proyectos es investigar a partir de la producción colectiva de conocimiento los modos de subjetivación, es decir: “las formas en que las prácticas vividas constituyen y median determinadas relaciones entre la persona y él mismo” (Paraíso, 2014: 31).

La escuela, el currículum y otros artefactos culturales pueden ser considerados espacios generizados, donde están presentes relaciones de poder de diferentes naturalezas. Asumiendo que las relaciones de poder son, ante todo, relaciones productivas, como afirma Foucault (1982), las unidades escolares constituyen un espacio privilegiado en la red productiva que atraviesa todo el campo social, produciendo

críticas, reflexiones, saberes, discursos, normas. Las interacciones y espacios de opresión pueden ser transformados en lugares de resistencia, cambiando las estructuras de poder. La educación es vital para esas transformaciones. En ese sentido, es fundamental comprender de qué forma las escuelas pueden actuar frente a ese escenario y “revisar críticamente los modos en los que se piensa la sexualidad, el cuerpo, la adolescencia y cómo, en ellas, entran en juego las relaciones de poder” (Fainsod, 2008).

Si en los espacios generizados están presentes relaciones de poder, podemos entender que también estos espacios y sus distintos aparatos ideológicos producen hegemonía: las familias, las normas, las leyes, incluso las escuelas. En este sentido, el espacio escolar, como una continuidad de la sociedad, con frecuencia reproduce los aspectos culturales hegemónicos, adaptando las identidades de género a la lógica heteronormativa en vigencia. Las investigaciones desde la perspectiva de género se orientaron en el sentido de cuestionar esa reproducción de hegemonías, también en los modos de construcción de las subjetividades sexuadas que la educación formal estimula (Morgade, 2011). En ese sentido, hemos construido espacios de libre diálogo con adolescentes mujeres para la reflexión de la sexualidad en sus múltiples dimensiones, con énfasis en el fortalecimiento de la autoestima, la práctica de la sororidad y la eliminación de las violencias.

Para seguir pensando

La ESI es esencial para acoger y prevenir las violencias de género, actuando en el fortalecimiento de la autoestima y la aceptación de las diferencias. Ampliar el debate dentro y fuera de los espacios escolares e intensificar los estudios sobre el tema es fundamental para afrontarlo y buscar alternativas

de prevención. En todas sus prácticas, las escuelas deberían actuar para que los marcadores sociales no reproduzcan situaciones de desigualdades y prejuicios, restringiendo las oportunidades de aprendizaje y obstaculizando determinadas formas de existir. Es urgente brindar espacios más libres para el debate sobre temas que involucran el cuerpo y las sexualidades más allá del carácter biologizante y biomédico de la educación sexual.

La educación sexual proporciona herramientas para estos nuevos análisis, permitiendo nuevas interpretaciones de algunas experiencias. El establecimiento de un espacio seguro para este intercambio también puede permitir nuevos pasos en el establecimiento de una red de apoyo, en la búsqueda de ayuda especializada y en el desarrollo de intervenciones para trabajar en el reconocimiento y la aceptación de estas experiencias para, quizás, una posterior resignificación de estos relatos, con la construcción de nuevas narrativas. Esta es una de las justificaciones de la potencia de habilitar la palabra sobre los abusos en la vida de niñas y mujeres, en esta sociedad que naturaliza esta violencia en el día a día.

La necesidad de formación del profesorado (inicial o continua) en ESI para una educación de calidad que motive la eliminación de todas las formas de violencia es uno de los puntos de atención que la investigación apunta. Esa formación docente es esencial para la escucha especializada de los casos, no permitiendo que haya revictimización de los estudiantes. La escuela tiene un rol importantísimo en la atención a la violación de derechos, especialmente en la detección de esas situaciones y acogida de las víctimas. En los resultados también fue evidenciada la importancia de una actuación intersectorial para el fortalecimiento del sistema de garantía de derechos de les niñas y adolescentes, donde la escuela articula con los otros sectores para la protección de esas/es chiques.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). Feministas aguafiestas. En *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires, Caja Negra.
- Argentina (2016). Observatorio Nacional de Violencia contra las Mujeres. Informe: Niñas, niños y adolescentes en el marco de la Ley N° 26.485. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informesobrenilinea144fina102-09.pdf>. Consultado el 01/08/2021
- Baez, J. (2013). Yo soy, la posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela. Revista *Polifonías* II, 2.
- Batallan, G. y Campanini, S. (2008). La participación política de niñ@s y jóvenes-adolescentes. *Cuadernos de Antropología Social*, 28: 85-106.
- Becerra, L. V. y Kamer, J. (2018). En búsqueda de una pedagogía feminista con niñas. En Morales, S. y Magistris, G. (comps.). *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires, El Colectivo, Chirimbote, Ternura Revelde.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, N° 19: 20-28, enero-abril. Disponible en: www.anped.org.br/rbe/rbdigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larrosa_bondia.pdf. Consultado el 6/10/2021.
- Brasil (2023). *17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública*. San Pablo, Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. En Louro, G. (coord.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, pp. 83-111. Belo Horizonte, Autêntica.
- Comisión de Defensa de los Derechos de las Mujeres de la Cámara de los Diputados-Brasil (2018). Câmara dos Deputados. Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher. Mapa da Violência Contra a Mulher 2018. Brasília.
- Cunha Della Delibera, A. (2017). O que é justiça? Diálogos com mulheres sobre a Lei Maria da Penha. *Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero*, vol. 1: 1-13. Florianópolis, UFSC. Disponible en: http://www.en.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499449603_ARQUIVO_AlineCunhaFazendoGenero2017CORRIGIDO.pdf. Consultado en 06/10/2021.
- Cvetkovich, A. (2018). *Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas*. Barcelona, Bellaterra.

- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). *Cuadernos de Educación*, (10). Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4517>. Consultado en 06/10/2021.
- Espinosa Miñoso, Y.; Gómez Correal, D. y Ochoa Muñoz, K. (eds.). (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán, Universidad del Cauca.
- Fainsod, P. (2008). Embarazos y Maternidades Adolescentes. Desafíos de las escuelas. En Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Faur, E. (2014). *El cuidado en el siglo XX: Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Felipe, J. y Galet, C. (2016). Maus-tratos emocionais e formação docente. En Luz, N. S. y Casagrande, L. S. (orgs.). *Entrelaçando gênero e sexualidade: violências em debate*, 1ª ed., vol. 04: 85-100. Curitiba.
- flores, V. (2019). *Tropismos de la disidencia*. Colección acervos feministas. Santiago, Palinodia.
- Foucault, M. (1982). *Microfísica do Poder*, 3ª ed. Río de Janeiro, Graal.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. San Pablo, Paz e Terra.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2016). *Más allá del aparato reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario, Homo Sapiens.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- Guizzo, B. y Felipe, J. (2016). Gênero e Sexualidade em Políticas Contemporâneas: Entrelaces com a Educação. *Roteiro*, vol. 41, N° 2: 475-490.
- hooks, b. (2021 [1994]). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Barcelona, Capitán Swing.
- Larrosa-Bondía, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia Seminario Internacional: La Formación Docente entre el siglo XIX y*

- el siglo XXI. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-OIE. Buenos Aires, 28 y 29 de noviembre.
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. 6ª ed. Petrópolis, Vozes.
- Lorde, A. (2008). *Los diarios del cáncer*, 1ª ed. Rosario, Hipólita.
- Milán, L. M. (1991). *No creas tener derechos*. Madrid, Horas y Horas.
- Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires, Crujía.
- Morgade, G. y Alonso, G. (comps). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Nascimento, M. B. (2018 [1977]). Historiografía do Quilombo. En Nascimento, M. B. *Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades nos dias da destruição*. San Pablo, Diáspora Africana/Editora Filhos da África
- Niñez Plural (2019). Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción. *DESIDADES-Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, (25).
- Oyêwùmí, O. (2017 [1997]). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. Bogotá, En la frontera.
- Paraíso, M. A. (2014). Metodologías de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. En Meyer, D. E. y Paraíso, M. A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*, 2ª ed., pp. 9-13. Belo Horizonte.
- Pires, F. (2007). Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, 50 (1).
- Rabello de Castro, L. (2007). A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. *Revista Psicologia Política*, 7(14).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Scott, J. (1995). Género: Una categoría útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 20 Nº 2: 71-99. Porto Alegre.

- Shabel, P. (2022). Nos encontramos igual. Prácticas de un feminismo intergeneracional durante el aislamiento. *Debate feminista*, 63: 127-148. México.
- Shabel, P. y Leavy, P. (en prensa). *Todavía no nos ven. Formas de la participación de niñas en la producción y reproducción de la vida*. Buenos Aires, Mora.
- Sirvent, M. T. y Rigral, L. (2012). *Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Proyecto Páramo Andino, p. 73. Quito, Ecuador.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Abya-Yala.
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 51, Vol. 1.

Sobre lxs autorxs

Blardoni, Mariana Elena

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Prácticas de Acompañamiento a la Formación por la Universidad Nacional de Rosario. Doctoranda de la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Ciencias de la Educación. Becaria doctoral UBACyT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Jefa de trabajos prácticos regular en el Programa de Articulación, Ingreso y Permanencia de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV). Ayudante de primera regular en Didáctica General en el Profesorado de Psicología (UBA). Ayudante de primera interina en Didáctica General de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante de proyectos de investigación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Integrante en proyecto de divulgación de los Programas Interdisciplinarios de la Universidad de Buenos Aires.

Carballo, Mariana

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctoranda en Educación, Universidad de Buenos Aires. Becaria Interna Doctoral del CONICET (2021-2026) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Integrante del Proyecto de investigación PICTO REDES 2022: “La formación docente continua en las provincias y los desafíos de las políticas docentes (2020-2023). Un análisis de las regulaciones y necesidades formativas de los formadores/as de educación secundaria”; y del UBACyT: “Políticas de formación continua e identidades de profesores en escenarios de transformación de la escuela secundaria. Las acciones del PNFP en CABA, Buenos Aires y Santa Fe”, dirigidos por la Dra. Lea Vezub.

Corredor, Maya

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación de FLACSO, especialista en Pedagogías de la Imagen por la Universidad Nacional de Hurlingham y licenciada en Artes Visuales por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Becaria doctoral de CONICET Argentina, en el Doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Artista visual con práctica en dibujo, ilustración y procesos de formación comunitarios.

Cuschnir, Melisa Sol

Magíster en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la materia Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación. Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires. Investigadora en proyectos UBACyT y PICT dirigidos por la Dra. Judith Naidorf. Integrante del Grupo de Trabajo Internacional de CLACSO “Ciencia Social y Humana politizada”.

Fiorino, María Lucía

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria de maestría por la Universidad de Buenos Aires y miembro, como investigadora en formación, del proyecto UBACyT: “Oficio de enseñar, narrativas de experiencia y saber pedagógico: dispositivos, prácticas y discursos en la formación docente”, Programación científica 2023, dirigido por el Dr. Daniel Suárez y codirigido por la Dra. Andrea Alliaud. Docente en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras en Proyecto 1 y 2 en 2021, 2022 y 2023. Adscripta en Problemas Pedagógicos Contemporáneos e integrante del equipo docente del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación; de los Institutos de Formación docente Normal N° 3 “Bernardino Rivadavia” y “Juan B. Justo”, del Profesorado de Educación Primaria del GCBA en las asignaturas “Trabajo de Campo” y EDI-Narrati-

vas Pedagógicas. Integrante del Programa de extensión “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” en la Universidad de Buenos Aires. Tutora en el curso de formación docente: “Documentar las experiencias pedagógicas: narrativas, investigación y formación docente”. INFOD en convenio con la CEA.

Freitas Olivera, Isadora de

Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA). Realizó gran parte de su formación en la Universidad de Brasilia: magíster en Educación Ambiental; especialista en Derechos Humanos y Educación Básica en una perspectiva internacional; profesora y licenciada en ciencias biológicas. Docente desde 2009, con experiencia en formación docente, producción de materiales pedagógicos y elaboración de políticas públicas. Funcionaria en la Secretaría de Educación del Distrito Federal desde 2013, donde fue coordinadora de las Políticas de Género en 2020 y 2021. Autora del Proyecto “Entre Ellas”, aún en vigencia y objeto de estudio de su tesis doctoral. Tutora en educación a distancia, colaboradora en procesos de evaluación educacional y revisora invitada en periódicos científicos. Integra el Colectivo “Mariposas Mirabal”, responsable por investigaciones en torno a la Educación Sexual Integral (ESI) en la Argentina desde 2004, y el equipo “Niñez Plural”, dedicado a la investigación social sobre las infancias y las alteridades, ambos en la UBA. En esta Universidad integra proyectos de investigación (UBACyT, PICTO) y de extensión. Investiga la construcción de vínculos en grupos de reflexión de mujeres como prácticas feministas intergeneracionales en el fomento y consolidación de redes de sos-

tén y cuidado en pos de la eliminación de las violencias de género.

Nápoli, Mariángela

Profesora y Licenciada en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becaria doctoral CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Tema de estudios: reflexión sobre el lugar de la producción del conocimiento científico en Humanidades y Ciencias Sociales en el marco de los estudios de la Universidad y en el complejo académico-científico. Investigadora en formación en el proyecto UBACyT “La movilización del conocimiento en ciencias sociales y humanidades reflejada en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)”, dirigido por la Dra. Judith Naidorf; PICT: “La Ciencia en su Entorno. Participación de los potenciales usuarios —actores extraacadémicos— en la investigación científica. El rol de la entidad adoptante, demandante y promotora en los Proyectos de Desarrollo Tecnológico y Social (PDTS)”, dirigido por la Dra. Judith Naidorf; y miembro del Grupo de Trabajo Internacional de CLACSO: “Ciencia Social y Humana politizada”. Realizó una estancia de intercambio UBA-EOTVOS LORAND, Budapest en el marco de una Beca ERASMUS (2022), en la cual realizó entrevistas a investigadores/as formados/as y en formación. Cargos docentes: ayudante de primera (dedicación simple), FFyL, UBA, cátedra Daniel Suárez. Docente en el Instituto Patagónico de las Artes de El lugar de las artes en la Academia; Ayudante de las Artes de Gestión cultural. Cátedra Judith Naidorf; y de Gestión cultural. Cátedra Judith Naidorf. Ayudante en UNLAM del Taller de Tesis. Investigadora en formación en Grupo de Trabajo de CLACSO (internacio-

nal): “Ciencia social y Humana politizada” desde 2019 hasta la actualidad.

Malizia, Andres

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctorando en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Becario UBACyT de doctorado, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Especialista y Magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Docente en el seminario “Abordajes socio-educativos de las problemáticas de géneros y sexualidades” en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), y en la asignatura Didáctica en el Profesorado en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Investigador en formación en proyectos UBACyT y en proyectos PICT y PICTO de la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación. Integrante del colectivo de investigación, docencia y extensión universitaria, “Mariposas Mirabal”, con quienes se ha dedicado a lo largo de los últimos años a las políticas educativas, la formación docente, las pedagogías feministas y la educación sexual integral.

Malnis Lauro, Soledad Agostina

Doctoranda en Educación, Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Miembro del colectivo de investigación, docencia, activismo y extensión “Mariposas Mirabal”. Becaria doctoral con sede en el Instituto de Investi-

gaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y docente de Investigación y Estadística de la Educación II/Investigación Educativa II en la misma institución.

Kesler, Axel

Licenciado en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, especialista en Planificación y Gestión de Políticas Sociales (UBA), Maestrando en Políticas Sociales (UBA) y Doctorando en Sociología (UNSAM). Docente en la materia Sociología de la Educación (cátedra Gluz) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA). Docente de nivel medio. Becario Doctoral CONICET (2022-2027). Miembro del UBACyT “Nueva gestión pública y subjetividades. Liderazgo y emprendedurismo en el campo de la formación docente continua en la Ciudad de Buenos Aires (2015 a la actualidad)” con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA) y del PICT “La regulación de la cuestión social a través de la educación emocional. Un estudio de los procesos de individualización en el campo político educativo en la Argentina del siglo XXI” con sede en la Universidad General Sarmiento (UNGS). Forma parte del Grupo de Trabajo “Políticas Públicas y Derecho a la Educación” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Sokolowicz, Dana

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y Doctoranda en Educación (UBA) y becaria doctoral del

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Cursó la Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA y fue becaria UBACyT de Maestría (2015-2018). Integra el equipo de investigación UBACyT sobre educación rural que dirige la Dra. Flavia Terigi desde 2010, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Se dedica al estudio de la enseñanza y el aprendizaje en las secciones múltiples rurales, llevando adelante instancias de investigación colaborativa con maestrxs rurales. Indaga los procesos de construcción de conocimientos numéricos otorgando especial relevancia a las interacciones entre pares. Ha realizado distintas publicaciones sobre el tema, tanto académicas como de divulgación para docentes. Trabaja en formación docente inicial y continua. Ayudante de Primera Regular de Psicología del Aprendizaje, en los Profesorados de Enseñanza Media y Superior (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, UBA) y profesora de Sujetos de la Educación en el Nivel Primario, en el Instituto de Enseñanza Superior Juan B. Justo. Ha trabajado en el acompañamiento de trayectorias escolares de niñxs en la escuela primaria y se ha desempeñado como maestra en el mismo nivel educativo.

Trejo, María Belén

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Estudiante de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, formación que lleva adelante gracias al financiamiento de una beca de finalización de doctorado de CONICET y previamente una beca inicial de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Investiga temas vinculados a la Historia de la Educación, sensibilidades, estética escolar y estudios de

género. Trabaja como docente en esas áreas temáticas en la Escuela Normal Superior N° 2, en la Facultad de Filosofía y Letras y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.

En el centro de la actividad de investigación yacen las preguntas. Preguntarnos es formular interrogantes acerca de aquello que aún no sabemos. La pregunta de investigación expresa y se sostiene en un posicionamiento subjetivo, político, ético, ideológico. La investigación es producida por la curiosidad propia de quienes investigan. Investigamos porque no sabemos, y en ese recorrido aprendemos, permanentemente. En el libro compartimos preguntas y procesos de investigación a partir de una compilación de capítulos elaborados por un grupo de investigadorxs en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Cada uno de estos trabajos tuvo su origen en las VII Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de Investigadorxs en Formación en Educación realizadas los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2022.



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

ISBN 978-631-6597-08-3



9 786316 597083