



EDUCACIÓN Y TERRITORIO(S)
EL FENÓMENO EDUCATIVO:
APORTES PARA CONSOLIDAR
PRESENTES Y DISEÑAR FUTUROS

COMPILADORES

Mariana Foutel y Jonathan Aguire

Universidad Nacional de Mar del Plata

Educación y territorios : el fenómeno educativo : aportes para consolidar presentes y diseñar futuros ; Compilación de Mariana Foutel ; Jonathan Aguirre ; Editado por Rodrigo Uzinka ; Rosario Barniu. - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata, 2025.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-811-235-0

I. Educación. I. Foutel, Mariana, comp. II. Aguirre, Jonathan, comp. III. Uzinka, Rodrigo, ed. IV. Barniu, Rosario, ed.
CDD 370.72

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

Esp. Alfredo Remo Lazzeretti

Rector

Ab. Silvia Berardo

Vicerrectora

FACULTAD DE HUMANIDADES

Dr. Enrique Andriotti Romanin

Decano

Dra. Gladys Cañueto

Vicedecana a cargo de Secretaría Académica

Dr. Luis Porta Vázquez

Secretario de Investigación y Posgrado

CENTRO DE INVESTIGACIONES MULTIDISCIPLINARIAS EN EDUCACIÓN (CIMED)

Directora: Dra. Mariana Foutel

Vicedirector: Dr. Jonathan Aguirre

Secretario: Dr. Braian Marchetti

Consejo Directivo:

Línea 1: Políticas, Contextos y Tendencias Educativas: Mg. Alfonsina Guardia

Línea 2: Didáctica y Currículum: Dra. Sonia Bazán

Línea 3: Educación Superior: Dr. Jonathan Aguirre

Línea 4: Formación del Profesorado: Dra. Silvia Branda

Línea 5: Educación Formal y modalidades educativas no convencionales Dra. Emilia Garmendia

BECARIOS: Lic. Rosario Barniu

Dirección electrónica: cimed.direccion@gmail.com

Editores: Lic. Rosario Barniu y D. G. Rodrigo Uzinka

Cita sugerida: Foutel, M. y Aguirre, J. (Comps.). (2025). *Educación y territorios. El fenómeno educativo: aportes para consolidar presentes y diseñar futuros*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

INDICE

Presentación. Territorialidad; coexistencialidad; relacionalidad <i>Luis Porta y Mariana Foutel</i>	4
Línea 1: Políticas, Contextos y Tendencias Educativas	
La universidad como territorio democrático: la reconstrucción de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el proceso normalizador (1983-1992) <i>Alfonsina Guardia, Luis Moya, Pablo Coronel y Juan Escujuri</i>	12
La investigación en políticas educativas. Un recorrido sobre los pasos iniciales del GIEPE <i>Claudia De Laurentis y Braian Marchetti</i>	26
Investigación, filosofía y educación: filosofar apasionadamente <i>Graciela Flores y Santiago Díaz</i>	40
Línea 2: Didáctica y Currículum	
Rutas compartidas, cartografías de vida y formación <i>Silvia Branda, María Inés Blanc y Silvina Pereyra</i>	58
Línea 3: Educación Superior	
Educación superior, profesión académica y desarrollo sostenible. Sinergias investigativas de un objeto de estudio en expansión <i>Mariana Foutel, Luis Porta, Jonathan Aguirre y otros</i>	75
Línea 4: Formación del Profesorado	
Una sinergia curricular en la Facultad de Humanidades <i>Luis Porta y Francisco Ramallo</i>	101
Sentidos públicos de la educación histórica. Retrospectivas y prospectivas del grupo GIEDHiCS a más de una década de trabajo colectivo <i>Sonia Bazán, Silvia Zuppa, Mónica Fernández y Eduardo Devoto</i>	113
Cronotopías del grupo de investigaciones en escenarios y subjetividades educativas (ese cuerpo botereano vivo y vibrante) <i>María Marta Yedaide</i>	126
Línea 5: Educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras	
Cartografía de una identidad posible en una travesía de diez años de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación, en la Facultad de Humanidades <i>Emilia Garmendia, Mercedes Hoffman, Andrea Rainolter y Mariela Senger</i>	139

Narrativas Entramadas	
<i>Marcela Ristol, Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira</i>	163
Habitar la expansión. La formación profesional como puente experiencial en la formación docente inicial del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación	
<i>Federico Ayciriet, María Andrea Bustamante, María Concepción Galuzzi, Gustavo Damián Vicini</i>	180

Presentación

Territorialidad; coexistencialidad; relacionalidad

Luis Porta¹ & Mariana Foutel²

“Los hilos, suspendidos en el aire, caían con levedad.
Centelleaban, luz emanaba de su interior. Luego se desvanecieron. Incliné la cabeza.
Los hilos reaparecieron, como si se materializaran de la nada.

No eran meros hilos, eran hebras que surgían limpiamente como radios de
un núcleo delicadamente hilvanado [...]”. Gavin
Van Horn, El parentesco en acción (2025).

I

La obra que presentamos como producto de las líneas de trabajo del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación³ (CIMED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata recorre una extensa trayectoria de los grupos de investigación que lo conforman. En este sentido, la organización interna del Centro prevé cinco líneas de trabajo: Políticas, contextos y tendencias educativas; Didáctica y curriculum; Educación Superior; Formación del Profesorado y Educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras.

Los antecedentes fundantes sobre los que se cimentó la creación del CIMED estuvieron centrados en los aportes provenientes del campo de la formación docente para las distintas carreras de nuestra facultad a través del Ciclo de Formación Docente, la carrera de posgrado Especialización en Docencia Universitaria, la existencia de grupos de investigación que tomaban al campo de la Educación como objeto de investigación, la aparición en ese momento del primer número de la Revista de Educación⁴ y la aprobación de los Planes de Estudio de la Licenciatura⁵ y el Profesorado en Ciencias de la Educación⁶. Podríamos sugerir que este fue un primer punto de inflexión en la línea de desarrollar el campo de la investigación, la formación y la extensión en las Ciencias de la Educación que se consolida en un segundo momento en 2019 con la puesta en marcha o reapertura de la carrera cerrada en la última dictadura cívico-militar junto al cambio de nombre del Departamento de Pedagogía al actual Departamento de Ciencias de la Educación y se consolida en 2022 con la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación. En ese lapso cantidad de acciones fueron sosteniéndose: jornadas, congresos, simposios la creación de nuevas Revistas: Entramados –Educación y Sociedad- y más tarde, la Revista Argentina de Investigación Narrativa –

RAIN-, las políticas de formación a través del Doctorado en Humanidades y Artes –mención Educación- de la Universidad Nacional de Rosario y más recientemente en el Programa Específico de Investigación Narrativa Biográfica y Auto- Biográfica en Educación del Doctorado en Educación de la misma Universidad.

Si hacemos un ejercicio de introspección alrededor de lo que todos y cada uno de nosotros ha construido, cada uno de los equipos, redes de trabajo, de formación y de investigación conforma y co-compone un cosmos, o los gestos del día a día: Planeta, Lugar, Compañeros, Personas, Prácticas y Redes conformadas por seres capaces de tejer redes, palabras y acciones que nos superan y generan proyecciones vitales que dan coherencia y consistencia y nos posiciona frente a un complejo objeto como lo es la Educación.

Esta red de la que damos cuenta se constituye a partir de tres hilos conceptuales que han dado forma a la creación de parentescos en acción y de relaciones ensambladas donde individualidad y grupalidad se institucionalizan como vínculos afectivos y afectantes de manera recursiva e incidiendo en nuestras vidas como movilización constante en pos de la defensa de significados y sentidos en favor de la Universidad Pública, cogobernada y feminista.

El *primer hilo conceptual* es el de la **Territorialidad** como forma de estar “en casa” (Despret, 2022: 36), de cohabitar, de abrir la imaginación honrando las invenciones y de relacionarnos –reterritorializarnos- con otros seres que cuentan, otros modos de conceder atención y de multiplicar las maneras de ser. En esa apuesta, juega el trabajo de desterritorializar las preguntas, los conceptos y las acciones, sacarlos de los campos disciplinares y las temporalidades a las que estaban atados. Así las conexiones, las nuevas conexiones nos permiten “multiplicar mundos para volver más habitable el nuestro. Crear mundos más habitables sería entonces buscar como honrar las maneras de habitar, inventariar lo que los territorios implican y crean como maneras de ser, como maneras de hacer” (Despret, 2022: 35).

Esta dinámica de re-co-construir territorios ha producido una exuberante práctica de investigación a través de temas, problemas y metodologías que nos afectan y que afectamos y que también nos ayuda a “desarrollar vínculos relacionales tan sólidos como los profundos intercambios que se dan en cualquier familia (Hausdoerffer, 2025: 51). De esta manera este espacio de encuentro se territorializa en territorios que se des-marcan y des-componen de las matrices clásicas y tradicionales desde las que se piensan e intervienen los campos académicos en un mundo cruzado por tiempos de incertidumbre. Esa in-comodidad nos constituye y nos caracteriza: incomodar-nos para in-

comodar instituciones, prácticas, investigaciones y metodologías.

El *segundo hilo conceptual* es el de la **Coexistencialidad**, puesta, como lo dijimos en el párrafo anterior en tiempos y territorios in-cómodos. Ética de la coexistencialidad, convivialidad y vida en comunidad. Es en los objetos complejos o fronterizos que nos interesan donde “tiene lugar una implosión de las dimensiones míticas, textuales, técnicas, políticas, orgánicas, económicas. Esto quiere decir que estas colapsan las unas sobre las otras en un nudo de densidad extraordinaria, y que eso es lo que constituye a los objetos mismos. Contar un relato, no es de ninguna manera una ‘práctica artística’, es más bien, la práctica tensa, cargada de narrar la complejidad en un campo de nudos o de agujeros negros” (Haraway, 2024: 41).

Con-vivir como actantes que inventan nudos prometedores y sugieren otras figuras que nos desvíen del desorden establecido de mundos terminados, letales. Estos enredos que proponemos y que están articulados en el trabajo cotidiano de nuestro centro coexiste en posiciones, lecturas, metodologías, prácticas y secuencias de un vivir en común-unidad.

Finalmente, el *tercer hilo conceptual* es el de la **Relacionalidad**. En este punto, preferimos hablar de diseñar: un verbo, un proceso, una imaginación abierta dedicada a construir vida y quizás una forma de cuidar activo. “Diseñar de forma relacional significa crear con la conciencia de que estamos inextricablemente relacionados unos con otros [...] Somos redes complejas de relaciones compuestas por mentes, cuerpos, corazones, comunidades, saberes, etc. Somos redes en relación con el futuro, el presente y, lo que es más importante, con las narrativas que nos contamos sobre ellos” (Escobar et al, 2024: 13).

La relacionalidad puesta en formas particulares de ser, hacer y conocer. Esta nueva narrativa ontoepistémica abre las puertas a formas de vida que reconstruyen la construcción de vidas más sensibles, como transición a lo desconocido, como una forma de sentirnos en casa.

Territorios, coexistencias y relaciones constituyen, de este modo, múltiples formas de ser-sentir-hacer vínculos que nos sostienen, nos atienden y nos proyectan futuros que emergen como nuevas formas de vida y, por tanto, de ser investigación en la Universidad Pública.

II

Esta obra recupera esas formas de relación de las que hablamos anteriormente y pone en valor el trabajo realizado desde su creación en el CIMED. Organizamos los diferentes escritos a partir de las diferentes líneas de trabajo que conforman el centro de investigación y, dentro de cada una

de las líneas, atendimos el año de creación de cada uno de los equipos de trabajo.

La línea 1, denominada Políticas, contextos y tendencias educativas; está constituida por tres equipos de investigación. En este sentido, el Grupo Historia, Política y Gestión de la Educación (HI.PO.GED) presenta con la autoría de Alfonsina Guardia, Luis Moya, Pablo Coronel y Juan José Escujuri, el artículo *“La universidad como territorio democrático: la reconstrucción de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante el proceso normalizador (1983-1992)”*, cuyo objetivo es el de relevar a través de testimonios orales, documentos institucionales y periodísticos la institucionalización de la UNMDP durante el denominado proceso de normalización, a partir de la recuperación democrática en el año 1983. Esto les permite a los autores realizar una reconstrucción histórica del periodo analizado y la construcción de un archivo virtual sobre la historia de nuestra Universidad.

El Grupo de Investigación en Política Educativa (GIEPE) a través de Claudia de Laurentis y Braian Marchetti en su artículo *“La investigación en políticas educativas. Un recorrido sobre los pasos iniciales del GIEPE”*, presentan, en primer lugar, un recorrido sobre los primeros pasos de creación del GIEPE en articulación con el devenir de la Cátedra de Política Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la FH-UNMDP. En segundo lugar, realizan un desarrollo sobre los posicionamientos teóricos que sustentan la perspectiva analítica del GIEPE en torno al estudio de las políticas educativas y, por último abordan la perspectiva metodológica desde la cual proyectan las distintas investigaciones en curso. Por último, los autores describen los dos proyectos de investigación realizados, para finalizar con un esbozo de los desafíos y líneas de trabajo por delante.

En tercer lugar, el Grupo de Investigaciones en Filosofía de la Educación (GIFE) nos ofrece el artículo *“Investigación, Filosofía y Educación: Filosofar apasionadamente”* cuyos autores Graciela Flores y Santiago Diaz despliegan un relato de la breve historia del GIFE. Presentan las líneas centrales de los dos proyectos desarrollados. Afirman los autores que investigar en Filosofía de la Educación se nos presenta como una amalgama de haceres y saberes donde disponemos nuestras formas de pensamiento filosófico a la intemperie de las experiencias que se nos presentan en el mismo proceso de la investigación. En el pasaje al segundo Proyecto nos movemos hacia la noción de “relacionalidad afectiva”, que ha sido -y es- lo que actualmente vivenciamos como una necesidad epistémico-metodológica para narrar y componer los conceptos que deseamos afirmar en la manera de sentir y pensar la Filosofía de la Educación.

La línea 2 del CIMED: Didáctica y curriculum, está constituida por el Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIIEFOD), quienes a través de Silvia Branda, María Inés Blanc y Silvina Pereyra nos ofrecen la lectura del artículo *“Rutas compartidas, cartografías de vida y formación”*, donde comparten experiencias y vivencias a partir de sus propias biografías y registros etnográficos. Tres docentes investigadoras que han trabajado codo a codo durante varios años, cada una con su propia identidad, formación, y compromiso puesto a construir conocimiento desde la narrativa para comprender las miradas y vivencias de colegas y estudiantes. Intentan que las voces de otros y otras entrelazadas con las propias diseñen ese mapa al que hacen referencia en el título, la cartografía de lo compartido.

La línea 3: Educación Superior la constituye el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) presenta el artículo: *“Educación superior, profesión académica y desarrollo sostenible. Sinergias investigativas de un objeto de estudio en expansión”* cuyos autores son: Mariana Foutel, Luis Porta, Aguirre Jonathan, Alejandro Musticchio, Fernando Hammond, Nicolás Braun, Marcelo Alegre, Florentina Lapadula, Silvina Blanque, Paula Gaggini, Selene Queirolo, Catalina Iriarte, Carolina Vargas Pisani y Bruno Rivero. En este artículo se centra la mirada en la tríada Educación Superior, Profesión Académica y Desarrollo Sostenible y recupera diversas sinergias investigativas que se han ido gestando en el último tiempo en el seno del GIESPA- Estas acompañan la expansión y la complejidad que el objeto de estudio ha tenido en término temáticos, epistémicos y metodológicos teniendo como horizonte el valor agredado que estas investigaciones poseen para pensar, proyectar e implementar políticas públicas e institucionales que potencien el nivel superior, que dialoguen con los objetivos que la agenda de desarrollo nos propone y que desde allí podamos enfrentar los desafíos que las sociedades contemporáneas presentan.

La línea 4 denominada Formación del Profesorado, está constituida por tres grupos de investigación. El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) nos invita a leer el artículo *“Una sinergia curricular en la Facultad de Humanidades”* de Luis Porta y Francisco Ramallo. El artículo pone en valor el trabajo y las posiciones adoptadas por el grupo desde su creación en el año 2006. En las últimas dos décadas las academias del sur global experimentan una transformación profunda en sus modos de

producir conocimiento, ofreciendo conectar la investigación con las experiencias personales en las esferas comunitarias. La investigación autobiográfica promueve alternativas a los modelos científicos tradicionales, co-generando diferentes tradiciones no muy alejadas de las narrativas, artes y educaciones que cotidianamente emergen más allá del Estado y del mercado en nuestro día a día. El GIEEC se destaca como un catalizador de esta transformación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

En segundo lugar, el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales presenta el artículo *“Sentidos públicos de la educación histórica. Retrospectivas y prospectivas del grupo GIEDHiCS a más de una década de trabajo colectivo”* cuyos autores Sonia Bazán, Silvia Zuppa, Mónica Fernández y Eduardo Devoto repasan los temas que delinearon cada uno de los proyectos bianuales del Grupo, para compartir los enfoques e intereses que los sostuvieron, desde la relación entre investigación, formación y práctica docente. En el contexto de sociedades atravesadas por la baja empatía y los discursos del odio, les interesa examinar los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación histórica en los tiempos que transitamos, recuperando los significados públicos que se construyen en las instituciones educativas sobre el pasado y reinstalando el hacer historia como posibilidad de desarrollo de ciudadanías ampliadas y preocupadas por la gestión de futuros más justos y democráticos.

En tercer lugar, el Grupo de Investigaciones en escenarios y subjetividades educativas (GIESE) ofrece a través de María Marta Yedaide el trabajo *“Cronotopías del Grupo de Investigaciones en escenarios y subjetividades educativas (ese cuerpo botereano vivo y vibrante)”*, donde se propone componer un relato singular sobre el Grupo de Investigación, eso que hoy emerge como acontecimiento, como nutrida protuberancia de una composición rizomática, dispersa y desalineada, haciéndose cuerpo en un centro de investigación, en una universidad nacional, pública, argentina.

Finalmente, la línea 5: Educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras constituida por tres equipos de investigación ofrecen en sus respectivos trabajos las líneas de desarrollo que llevan adelante. En este sentido, el Grupo de investigaciones en Conocimiento, Cultura y Comunicación (GICEC) a través del trabajo *“Cartografía de una identidad posible en una travesía de diez años de investigaciones en conocimiento, educación y comunicación, en la Facultad de Humanidades”*,

cuyas autoras Emilia Garmendia, Mercedes Hoffmann, Andrea Rainalter y Mariela Senger recorren diez años de desarrollo de las principales líneas y proyectos de investigación que iniciaron y potenciaron estudios vinculados con las prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria, hasta encontrarse hoy transversalizando esas miradas desde la perspectiva del derecho a la educación.

El Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales (GIPETEC) nos presenta a través de sus autoras Marcela Ristol, Gladys Cañueto y Gabriela Cadaveira el artículo *“Grupo de Investigación de Prácticas y Experiencias en Territorios Educativos y Culturales. Narrativas entramadas”*. Las autoras ponen énfasis en la genealogía del grupo a partir del entramado narrativo de las trayectorias profesionales que cada una de las autoras ha realizado y realiza en la Facultad de Humanidades y que se enlazan con los propósitos del grupo. El GIPETEC propone aportar al conocimiento de las prácticas y experiencias del devenir Educativo-cultural local así como también, la identificación de las tramas de sentido que se construyen con los movimientos, organizaciones sociales y agencias culturales que se implican en la cotidiana disputa por definir y performar en territorio.

Por último, el Grupo de Investigación en Formación docente inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) nos ofrece el artículo *“Habitar la expansión. La formación profesional como puente experiencial en la formación docente inicial del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación”*, donde sus autores Federico Ayciriet, María Andrea Bustamante, María Concepción Galluzzi y Gustavo Vicini dan cuenta del proceso en el cual se crea el equipo de investigación y pretende abordar la formación docente inicial desde una apertura temática y metodológica que permita imaginar nuevas formas de asumir y transitar protagónicamente los territorios educativos. Afirman los autores que, la interpelación de una realidad que en su agenda permanente desplaza los modos en que se sienten y viven los senderos de la formación docente, requiere de un diálogo profundo con quienes son y están en la cotidianidad de las instituciones y empresas en las se debaten los procesos de formación y capacitación con profesionales cada vez más expertos.

Este texto, como apuesta de dar cuenta de los tres hilos de la red: territorialidad, coexistencialidad y relacionalidad, reconocen en el ambiente CIMED formas relacionales que apuestan por generar condiciones sensibles de encuentro y de vida común. De ello hablan estos once trabajos que

estamos prologando como un conjunto integrado de trabajo y de vida común.

Mar del Plata, invierno de 2025.

Notas

¹ Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación. ExDirector del CIMED. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. CIC CONICET Categoría Investigador Principal.

² Profesora Titular del Departamento de Ciencias de la Educación. Actual directora del CIMED. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata.

³ El CIMED fue creado en el ámbito de la Universidad Nacional de Mar del Plata por OCS 1291/2011.

⁴ El primer número de la Revista de Educación data de abril de 2010.

⁵ Licenciatura en Ciencias de la Educación OCS 1550/2011, un proceso de reivindicación histórica de una carrera cerrada en nuestra Facultad en la última dictadura cívico-militar.

⁶ Profesorado en Ciencias de la Educación OCS 1549/11, carrera nueva puesta en marcha en 2022 a través del Departamento de Ciencias de la Educación.

Referencias bibliográficas

Despret, V. (2022) *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar los territorios*. Cactus: Buenos Aires.

Escobar, A., Osterweil, M. y Sharma, K. (2024) *Relacionalidad. Una política emergente de la vida más allá de lo humano*. Tinta Limón: Buenos Aires.

Haraway, D. (2024) Jugar a la cuna del gato: estudios de la ciencia, teoría feminista y estudios culturales, en: La Greca, M., Solana, M. (comp) *El discurso no es destino*. Madreselva: Buenos Aires.

Van Horn, G., Kimmerer, R. y Hausdoerffer, J. (2025) *Parentesco. Pertenecer a un mundo de relaciones*. GG: Barcelona.

LÍNEA 1

POLÍTICAS, CONTEXTOS Y TENDENCIAS EDUCATIVAS.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN HISTORIA, POLÍTICA Y GESTIÓN DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR.

LA UNIVERSIDAD COMO TERRITORIO DEMOCRÁTICO:

La reconstrucción de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante
el proceso normalizador (1983-1992)

Mg. Alfonsina Guardia

HIPOGED/CIMED-FH-UNMdP
alfonsinaguardia@mdp.edu.ar

Dr. Luis Moya

HIPOGED/CIMED-FH-UNMdP
lmoya@mdp.edu.ar

Esp. Pablo Coronel

HIPOGED/CIMED-FH-UNMdP
pablocorornel@mdp.edu.ar

Esp. Juan Escujuri

HIPOGED/CIMED-FH-UNMdP
escujurijuanjose@gmail.com



Introducción

El Grupo de Investigación Historia, Política y Gestión de la Educación Superior (HI.PO.GED) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata desarrolla actualmente el proyecto La implementación de los principios de la Reforma Universitaria en la UNMdP: de la normalización a la consolidación institucional (1983-1992), representando este escrito un avance del mismo. El objetivo general de la investigación fue relevar a través de testimonios orales, documentos institucionales y periodísticos la institucionalización de la UNMdP durante el denominado proceso de normalización, a partir de la recuperación democrática en el año 1983. Para ello se ha analizado documentación institucional obrante, específicamente en tres unidades académicas: la Facultad de Derecho, la Facultad de Humanidades y la Escuela Superior de Psicología, así como en el Colegio Nacional Arturo Illia y el Rectorado de la Universidad en relación a concursos docentes, elecciones de claustros, trabajos de consejos académicos provisorios, etc. El objetivo final de la investigación tiene como propósito realizar una reconstrucción histórica del periodo analizado y la construcción de un archivo virtual sobre la historia de nuestra Universidad.

Desarrollo

La intención del presente capítulo es describir algunos avances del proyecto de investigación que venimos realizando, en el campo de la Educación superior, desde una perspectiva histórica. El enfoque utilizado no presenta una mirada que comprende los procesos históricos desde un tiempo lejano, por el contrario, la perspectiva historiográfica del pasado reciente nos brinda herramientas que permiten ubicar a los protagonistas como sus propios relatores (Bresciano, 2010). Desde esta perspectiva, en una primera etapa se atendió, especialmente, a indagar los acontecimientos previos al proceso de normalización de la Universidad, luego de varios años de intervención y silencio académico que impuso la dictadura militar. En ese periodo de tiempo, las instituciones de educación superior de gestión pública, principalmente las universidades, fueron afectadas de diversos modos: cierre de unidades académicas, expulsión de docentes y profesionales, intervención de los espacios de gestión, persecución y/o desaparición de docentes, personal y estudiantes universitarios, nombramientos sin concursos, restricción de contenidos en la enseñanza, etc.

En nuestra universidad en el año 1976 se cerraron las carreras de Antropología, Ciencias de la Educación, Psicología, Filosofía, Sociología y Ciencias Políticas, consideradas “sospechosas” ideológicamente para el régimen impuesto (Sanz Ferramola, 2000). Esto no ocurrió únicamente en el seno de la UNMDP, por el contrario, respondió a una política generalizada de la Junta Militar. En ese mismo contexto, por Resolución Ministerial N° 150 fue creada la Facultad de Derecho sobre la base de la Ex Universidad Católica, con cupo de 50 estudiantes, al igual que para el resto de las carreras de la Universidad. Asimismo, por resolución de la Delegación Militar se creó la carrera de Ciencias Biológicas con dependencia en la Facultad de Humanidades, la carrera de Cartografía dentro del ámbito del Instituto para la Investigación de los Problemas del Mar y por resolución de Rectorado N° 979 se creó el Profesorado y la Licenciatura en Matemáticas con dependencia en la Facultad de Ingeniería. También ese año, por Ordenanza de Consejo Superior se creó el Instituto de Investigaciones Biológicas dependiente de Rectorado, creándose además los cursos de Posgrado correspondientes a las Maestrías en Producción Animal y Sanidad Animal dependientes de la Facultad de Agronomía. Por Resolución Ministerial N° 1502 se autorizó la creación de la Facultad de Ciencias Exactas, Naturales y Biológicas integrada por las carreras de Biología, Matemáticas, Química, Terapia Ocupacional, Enfermería y Cartografía incorporando las funciones de la Escuela de Ciencias de la Salud y Terapia Ocupacional, el Instituto para la investigación de los problemas del Mar y el Departamento de Biología (dependientes del Rectorado) y el Departamento de Matemáticas (dependiente de la Facultad de Ingeniería). En el año 1979 por Ordenanza de Consejo Superior N° 129 se creó el Centro de Geología de Costas y por Ordenanza de Consejo Superior se crea en el ámbito de la Facultad de Humanidades la Carrera de Bibliotecología (Bartolucci, 2019)

Como señala Blasi (2024) una de las primeras medidas llevadas a cabo por la delegación militar a cargo de la UNMdP fue la realización de un censo de alumnos extranjeros. Luego, se extendió la obligación censal al resto de los estudiantes durante el mes de noviembre. La Resolución de Decanato de Derecho N°373 del 1 de noviembre de 1976 en su art 5 establecía que “El incumplimiento por parte de los alumnos de lo establecido en la presente y por motivos atribuibles a su exclusiva responsabilidad, dará lugar a que el renuente no pueda hacer ningún trámite académico ni administrativo en el ámbito de la universidad”. Con fecha 23 de noviembre, considerando que todavía no habían procedido a censarse la totalidad de los alumnos de la

universidad y que había que “aplicar normas objetivas y concretas para con dichos alumnos” es que se resuelve que para el 29 de noviembre aquellos que no se habían registrado en el censo fueran dados inmediatamente de baja de la Universidad.

En el año 1980 el PRN “sanciona” la Ley Universitaria N°22.207 que plasmó en un instrumento normativo el proyecto que se venía ejecutando en la práctica desde la perpetración del golpe, y donde queda cristalizado el contundente rechazo a las tradiciones reformistas. En sus fundamentos se expresa de manera concreta que *“se requería el dictado de una ley para erradicar totalmente el régimen universitario de la subversión”* para el desarrollo del proyecto político y económico del Proceso. Remite al Acta del 24 de marzo de 1976 donde en uno de sus objetivos indicaba que había que conformar *“un sistema educativo acorde con necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino”*. Dicha ley, en su artículo 4, reservado a las prohibiciones, sostenía que *“es ajena a los ámbitos universitarios toda actitud que signifique propaganda, adoctrinamiento. Proselitismo o agitación de carácter político-partidario o gremial, como asimismo la difusión o adhesión a concepciones políticas totalitarias o subversivas”*. Se apuntaba a un vaciamiento ideológico de la universidad, a concretar la legitimación de la censura, persecución y represión al interior de las casas de estudio. Este “redireccionamiento” universitario no se llevó a cabo exclusivamente con las fuerzas militares ocupando las universidades, sino que tuvo como protagonistas, en la mayoría de los casos, a civiles egresados de esas mismas instituciones, insertos en el cuerpo docente y en los diferentes claustros que comulgaba con las ideas y objetivos de la dictadura, y que encabezaron el proyecto desde el gobierno de las universidades (Catelotti, 2022)

El proceso de transición a la democracia es recordado por su ruptura con el régimen dictatorial (1976-1983) y, especialmente, por la investigación y juzgamiento de los comandantes militares, máximos responsables de las violaciones a los derechos humanos cometidos durante la dictadura. A partir de 1983, con la recuperación de la democracia en nuestro país, se asistió a la “nueva primavera” de la sociedad (Romero, 2005) con un consecuente restablecimiento de las instituciones y prácticas ciudadanas. El proceso de normalización de la Universidad Nacional de Mar del Plata, no fue ajeno a ello. Propiciado por el gobierno del Dr. Raúl Alfonsín, a través del Decreto 154/83, luego ratificado legislativamente por la ley 23.068, se dió lugar al proceso de

reinstitutionalización de las universidades nacionales. A partir de la derogación de la ley de facto 22.207/80 sancionada por la dictadura militar, en abril de 1980 durante la gestión del ministro Llerena Amadeo, dicha normativa no sólo había derogado la última ley universitaria sancionada por el Congreso Nacional en 1974 (Ley 20.654), sino también las leyes de facto 21.276 y 21.533 que marcarían los primeros años de represión sobre las universidades.

La normalización significó varias cuestiones: la garantía de un proceso electoral en las instituciones para escoger las nuevas autoridades y los representantes de los órganos colegiados de gobierno; el retorno por concurso público a la titularidad de las cátedras universitarias; la reposición del sistema de ingreso irrestricto para los estudiantes y la gratuidad de la enseñanza de grado; la legitimación de la participación política estudiantil y la recuperación de los presupuestos históricos, aún en un contexto económico de gran deterioro (Di Doménico et al, 2008)

En ese marco, se restableció la vigencia de los estatutos universitarios que regían al 29 de julio de 1966, garantizando el cogobierno, los Consejos Superiores Provisorios y los Consejos académicos normalizadores. Con la vuelta a la democracia, Raúl Alfonsín había planteado entre sus objetivos democratizar la universidad pública bajo los principios del modelo reformista: autonomía, libertad académica y cogobierno, el reconocimiento de un único centro de estudiantes por Facultad y una sola federación de centros por universidad.

Nuestra institución inició este proceso de normalización bajo la gestión del CPN Víctor Iriarte. Entre los objetivos propuestos se encontraba el cumplimiento de la Ley 23.068: realización de concursos docentes, conformación de los órganos de cogobierno, reapertura de las carreras cerradas por la dictadura. Durante la gestión del primer rector elegido post normalización Arq. Javier Rojo se concretaron y fortalecieron los principios reformistas.

Durante la gestión del Rector Rojo la Universidad aprobó su nuevo Estatuto el 23 de marzo de 1990 dejando establecido en sus propósitos que su función sería la de preservar la herencia científico cultural promoviendo la creación de nuevos conocimientos que fundamentalmente se relacionen con la problemática nacional y regional, formando con el más alto nivel académico a todos los que accedan a ella para permitirles actuar eficazmente en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, garantizando las formas

democráticas de distribución del conocimiento y el estímulo de la conciencia crítica de sus estudiantes.

Metodología

La incorporación de la llamada tradición oral (Schwarzstein, 1991) se impuso como complemento de las fuentes escritas, pero también frente a la ausencia, destrucción o indisponibilidad de algunos documentos históricos. Las posibilidades de recuperar documentos oficiales en la UNMdP, en algunos casos han sido escasas, luego de la destrucción de archivos de las carreras cerradas en la época de la dictadura, existiendo también actualmente dificultades para acceder a algunos de los documentos existentes, algunos de ellos recuperados en contactos personales con protagonistas de la época. Entendemos que los testimonios orales en tanto que fuente histórica no deben *per se* entenderse como desprovistos de toda veracidad, constituyéndose en un valioso documento no inferior a otras fuentes en el trabajo histórico, sino distinto y/o complementario. Incluyendo tal perspectiva se dispuso como tareas del equipo, ya sea de manera conjunta o sucesiva:

- recuperación de documentos de los periodos analizados
- revisión de bibliografía sobre historia oral
- diseño de entrevistas y relevamiento de testimonios orales
- búsqueda de material periodístico de la época
- búsqueda y revisión de publicaciones de grupos de investigación locales sobre el contexto político, social y económico de Mar del Plata en los años finales de la dictadura y la recuperación democrática.

Como fase preparatoria, se trabajó en la revisión de las fuentes escritas detectadas, lo que posibilitó el diseño posterior de las entrevistas semiestructuradas destinadas a los informantes calificados. Todas las entrevistas se grabaron.

Establecimos una primera etapa exploratoria en la que se realizaron varias entrevistas con informantes calificados, con el objetivo de acceder a los procesos considerados como más relevantes referidos al proceso de normalización de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Estas entrevistas, semiestructuradas, cuyas líneas de análisis se determinaron a partir de la revisión previa de las fuentes documentales, se utilizaron de manera extensiva

y se analizaron para establecer tendencias predominantes en las narraciones obtenidas.

El segundo paso lo constituyó la obtención de testimonios de los informantes clave. Se realizaron entrevistas abiertas, intensivas, y se enfocaron en aquellos aspectos que en esta etapa ya se estiman como centrales: aciertos y dificultades en los procesos de democratización de la Universidad post dictadura cívico militar, con la reapertura de las carreras cerradas y la reimplantación de los principios de la reforma universitaria en el proceso de normalización de la universidad.

Con el apoyo del Área de comunicación de la UNMdP, muchas de las entrevistas realizadas fueron filmadas en el estudio del Canal Universidad, que conformó una serie denominada *Los caminos del Centenario* disponible en Youtube y en el mismo Canal Universidad. Para ello, nuestro equipo de investigadores seleccionó siete ejes para su implementación, definidos en temas y entrevistados. A excepción del eje acerca de la noche de los bastones largos, todos remitieron a la normalización en la Universidad Nacional de Mar del Plata. A saber:

Eje 1: “Los valores de la Reforma” (Entrevistados ex Rectores: Iriarte, Petrillo, Daleo)

Eje 2: Cuando la reforma se perdió “La noche de los bastones largos” (Entrevistados: Sánchez, Rosso, Daleo)

Eje 3: Cuando la Reforma se perdió. El ingreso a la UNMdP bajo el PRN (entrevistados quienes fueron estudiantes durante el PRN (Rodríguez; Katz l y Lazzeretti)

Eje 4: La instalación de la Reforma en la UNMdP: la normalización (entrevistadas Piña; Calabrese; Di Doménico)

Eje 5: Los estudiantes en el cogobierno y los concursos en la normalización (Entrevistados: Coppari; Rodríguez, R.Katz; Fernández Puentes, E.)

Eje 6: Importancia de la normalización (entrevistados Petrillo: Di Doménico: Pérez)

Eje 7: Logros de la normalización (entrevistados Iriarte; Petrillo: Piña)

La preocupación central por la credibilidad de las fuentes orales ha cedido paso a su definición como “narrativas conversacionales generadas de acuerdo a las perspectivas históricas de los participantes, ancladas en una matriz

ideológica y mítica”, donde “... el contexto de la entrevista incluye simbólicamente a los destinatarios del relato condicionados por sus supuestos juicios” (Grele, 1991: 128). Al ponerse de manifiesto las complejas relaciones entre narración y memoria, como así también entre memoria e historia, se proporciona un modelo que cobra valor heurístico, especialmente para quienes desde el campo de la educación estamos trabajando en historia. La intención del equipo no ha sido juntar información con el fin de establecer una verdad objetiva, sino involucrarse en interacciones constitutivas de relatos que solo pueden ser entendidos desde la subjetividad de la memoria. Debe agregarse que, además, la implicación personal se tornó inevitable aún por otra vía, ya que a menudo algún integrante del equipo había transitado los mismos escenarios y en las mismas épocas que nuestros entrevistados.

Ejes en discusión y construcción

En función de los ejes que fueron elegidos para agrupar temáticas comunes rescataremos para el presente trabajo algunos aspectos que nos parecen significativos y que definiremos a partir de las siguientes categorías:

- 1) Dictaduras y universidad: el ingreso en la UNMdP en la voz de quienes fueron estudiantes;
- 2) De la dictadura a la democracia: la política estudiantil;
- 3) La normalización y los concursos docentes: los problemas.

1) Dictaduras y universidad: el ingreso en la UNMdP

La dictadura militar impuso dos requisitos fundamentales para ingresar a la UNMdP, por un lado, había que aprobar los exámenes de las asignaturas que se indicaban por carrera y por otro, había que lograr no sólo aprobar sino poder entrar entre el número del cupo asignado a cada carrera. Un curso mínimo (un mes antes de los exámenes) se dictaba en forma obligatoria, pero no alcanzaba para poder abordar todos los contenidos solicitados, por ello muchos estudiantes se vieron obligados a ir a institutos particulares que preparaban durante un año para los exámenes y obviamente eran privados y por ende, había que abonar por ello. Reiteramos, no sólo había que aprobar: había que entrar en el orden de mérito que por cierto era muy reducido, generalmente el cupo era de 50 (cincuenta estudiantes). El propio curso tenía

sus problemas, así lo describe Alberto Rodríguez (2018) quien ingresó a la carrera de Abogacía en 1981:

“Así que yo creo que el ingreso no solo en lo restrictivo desde lo conceptual, sino también en planos de afectos, en planos que en ocasiones incluso generaba pequeñas miserias fruto de estos sistemas que en definitiva pareciera que estuvieran incentivando términos de calidad educativa y fomenta en algunas ocasiones disvalores que hacen a prácticas egoístas”.

Estela Fernández Puentes (2018) estudiante de Abogacía y actual docente de la carrera comentaba:

“Recuerdo el primer día en la facultad, que vino el contra almirante Álvarez, que usaba tres relojes. Y lo dijo, uno en la pulsera, otro en el chaleco, otro en el bolsillo... muy cuidadoso con el tiempo. Nos dijo que éramos la “creme de la creme”, que éramos los *privilegiados que entrábamos a la universidad*”.

Por su parte, Norberto Soler (2024) también estudiante de Abogacía durante el PRN indicaba:

“Me acuerdo del Dr. Games diciendo que quien estudia no trabaja y que de esos 50 cupos solo el 10% iban a quedar, que eran “los elegidos”.

Coinciden los entrevistados ingresantes a la Facultad de Derecho, en la asignación de identidad, de pertenecer a un grupo selecto de elegidos, de privilegiados. No deja de ser compleja esa designación, en función del proceso de selección que debieron pasar y que les dejó una fuerte impresión de individualismo extremo.

2) De la dictadura a la democracia: la política estudiantil

Luego de la guerra de Malvinas la alternativa de la vuelta a la vida democrática fue definida por los militares. La instancia de recuperación de la vida política a través de los partidos fue clave, y para la vida universitaria la política también fue paulatinamente recuperándose. Alfredo Lazzeretti, quien ingresó en 1981 a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (2018) recuerda en la entrevista la progresiva y firme vuelta de la política a la vida universitaria:

“Recuerdo que hicimos después de una jura de la bandera que se realizó en el Estadio Mundialista, a posteriori de ello nos reunimos varios

dirigentes estudiantiles, que hoy la mayoría de ellos son profesionales o han tenido mucha participación en la política, en la casa de María Estela Fernández Puentes, en aquel momento estudiante de Derecho, junto con otros estudiantes, lo recuerdo a Norberto Pérez y nos juntamos para ver cómo podríamos comenzar a darle forma al movimiento estudiantil, junto con algunos otros militantes que habían estado frente a los Centros de Estudiantes en el breve periodo democrático del 73 al 76 y que seguían de alguna manera tratando de mantener viva esa llama. Recuerdo al Contador Castroarán, a la Licenciada Izaguirre y empezamos a trabajar todos juntos con la doble vía, a tratar de contribuir con la causa de Malvinas, a la que de alguna manera todos adherimos y a tratar de ir aprovechando ese espacio político para generar comisiones pro centro de estudiantes y recuerdo que el 22 de mayo debutamos, si se quiere haciendo la primera peña que fue después de tanto tiempo y en la dictadura en el Centro Vasco de Mar del Plata que fue un éxito total estaba toda la planta baja ocupada, gente en la calle y parte del restaurante, allí se canalizó una movilización estudiantil muy importante y después de allí surgieron los grupos pro constitución de los Centros de Estudiantes”.

3) La normalización y los concursos docentes: los problemas

Las primeras cuestiones que discutió el Consejo Superior Provisorio, estaban relacionadas con qué modelo estatutario adoptar, ante lo cual se resolvió tomar el modelo de la Universidad Nacional de La Plata, (universidad con una clara e histórica impronta reformista) al cual se le incorporó la modificación del claustro docente único. Otro de los lineamientos discutidos, fue la cuestión de los concursos docentes.

El Consejo Superior Provisorio aprobó mediante ordenanza 91/84 el reglamento de concursos docentes por el cual los jurados se conformaban con tres profesores, un graduado y un estudiante. Esta medida provocó un fuerte descontento entre un grupo de docentes, vinculados principalmente a las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas, que rechazaban la presencia del estudiante; llegando hasta la Corte Suprema de Justicia de la Nación en el caso del docente Wenceslao Tejerina.

El caso del Prof. Tejerina es interesante por la repercusión que tuvo en la prensa local, a través de la cual podemos reconstruir los términos del debate.

En nota del día 30 de marzo de 1985, el diario La Capital titula: *Cuestionamiento en la Facultad de Economía*, y presenta los argumentos de Tejerina:

“En la Justicia Federal de nuestra ciudad se ventila la constitucionalidad de un nuevo reglamento (...) que integra un estudiante a los jurados para la designación de profesores titulares (...) prácticamente, toda la presentación de Tejerina está referida a su disconformidad, basada en argumentos legales, respecto de la inclusión del estudiante en el citado cuerpo académico. “Deduzco acción de amparo judicial -expresa Tejerina- para que cese la lesión, restricción y alteración que con arbitrariedad e ilegalidad manifiesta conculcan los derechos y garantías reconocidas por la Constitución Nacional. A mi juicio se encuentran comprometidos los derechos constitucionalizados de enseñar y la tutela de los derechos adquiridos.” “No existen antecedentes en la historia universitaria del país, que los jurados para la designación de profesores titulares lo integren alumnos, ni siquiera graduados (...) Durante la reforma universitaria de 1918, graduados y alumnos preconizaban el gobierno tripartito en conjunción con los profesores. Si este pretende ser el antecedente se ha cometido un grueso error.” (La Capital: 30-03-1985)

La respuesta del Rector Iriarte no se hizo esperar y en nota del 1 de abril el mismo diario titula *Aclara Iriarte conceptos del Profesor Tejerina*:

“Iriarte aseguró a un redactor de este diario, que el Profesor Tejerina “tuvo el tupé de decir que las autoridades actuales de la Universidad son comparadas con las del gobierno de facto. Aclaró que Tejerina se presentó en el escrito como profesor ordinario, señalando que él concursó en 1971, con un gobierno de facto, con un régimen de concurso anormal y sin embargo ahora se siente profesor ordinario y está cuestionando el régimen nuestro con un gobierno constitucional, con un reglamento aprobado por el Consejo Superior y por el Ministerio de Educación. Por otra parte, calificó de falsas las apreciaciones vertidas por Tejerina en el sentido de que no existen antecedentes de jurados estudiantiles. Afirmó que “él desconoce que nosotros adoptamos, de acuerdo a lo que establece la ley, el Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata. Ese estatuto, que fue aprobado en 1958, establece como sistema de selección del personal docente, una comisión asesora que

está formada por tres docentes, un estudiante y un graduado, de modo que ya existen antecedentes.” (La Capital: 01-04-1985)

El Profesor Tejerina contestó los dichos del Rector, en nota al periódico en cuestión quien tituló *Reflexiones sobre los concursos docentes*, el día 19 de abril de 1985, básicamente reiterando sus argumentos. Pero más allá de este intercambio en la prensa (que permite reconocer la relevancia que tenía la información del ámbito universitario en estos tiempos), este caso fue definido en la Corte Suprema de Justicia de la Nación y en la sentencia se puede leer:

“Que es doctrina de esta Corte que la designación y separación de profesores universitarios, así como los procedimientos arbitrados para la selección del cuerpo docente, no admiten, en principio, revisión judicial por tratarse de cuestiones propias a las autoridades que tienen a su cargo el gobierno de la Universidad (...)”

“La integración de los jurados con un estudiante de la carrera conjuntamente con tres profesores de la especialidad respectiva y un graduado, no conculca el derecho de enseñar que garantiza la Constitución Nacional. Ello es así, pues aun cuando se acepte que el estudiante no tiene la idoneidad necesaria para expedirse sobre el valor científico de las obras o publicaciones de los concursantes, debe aceptarse que sí cuenta con la aptitud suficiente para valorar aquellos aspectos que hacen a las dotes pedagógicas de aquéllos...” (CSJN: autos Tejerina, Wenceslao s/recurso de amparo. Fallo de fecha 05-11-1985).

El “caso Tejerina” resultará central en la configuración del imaginario reformista en la UNMDP, en el cual se reconoce al claustro estudiantil un rol fundamental en los asuntos propios de la vida universitaria.

Conclusiones provisionarias

El Grupo de Investigación HI.PO.GED. desde el año 2018, viene desarrollando distintos proyectos dedicados a la historia, la política y la educación superior en Argentina en general y en nuestra universidad en particular. El objetivo inicial que dio lugar al nacimiento del mismo fue discutir y analizar estudios acerca de la relación entre democracia y educación por medio de la implementación de políticas públicas. Ya en la definición de los objetivos nuestro propósito era trabajar el proceso de normalización en la UNMdP a través de la realización de entrevistas a actores claves en dicho proceso. A

partir de estas conclusiones provisionales, una estrategia futura podría consistir en la realización de un taller de historia oral, en la que participen los ya entrevistados y otros protagonistas de la época, para intentar la construcción de un texto colectivo sobre algunos puntos que a los investigadores nos interesa profundizar, pero considerando a la vez que de tal experiencia pueden eventualmente surgir aspectos en los que no se ha puesto énfasis o que no han siquiera sido considerados por el equipo de investigación. Tampoco en este caso se pretende una confrontación para obtener “objetividad”, sino el logro de un espacio de memoria colectiva y de producción narrativa sobre una parte de nuestra historia. Para concluir, podemos afirmar que nuestra investigación se ubica en lo que Rodríguez Garavito (2015) ha dado en llamar una investigación anfibia, definida por cuatro aspectos. El primero, implica el pasar de investigador a actor en términos de roles y de identidades; esto es, somos investigadores que investigamos nuestro propio territorio. En segundo lugar, los resultados de la investigación se comparten en diferentes espacios de múltiples audiencias. En nuestro caso, las entrevistas que ya realizamos se han utilizado tanto en artículos, ponencias en jornadas, participación en paneles, etc. como de acceso abierto a través de YouTube y por el Canal Universidad. En tercer lugar, a diferencia de otros tipos de investigación, los investigadores anfibios tienden a permanecer en contacto con quienes se constituyeron oportunamente en sujetos de su investigación. Nuestros entrevistados pertenecen a la comunidad universitaria desde distintos enclaves donde hoy (o en el pasado) se desempeñan. Finalmente, la investigación anfibia tiene una fortaleza emocional, en nuestro caso hemos compartido espacios comunes con nuestros entrevistados, tenemos así una institución: la UNMdP que nos contiene y que hemos construido colectivamente a través del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Bartolucci, M. (Comp.). (2019). *Universidad Nacional de Mar del Plata: Antecedentes, proyectos y trayectorias*. EUDEM.
- Blasi, A. (2024, 21 de noviembre). “El café es para los comunistas”: Estudiar en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante la última dictadura militar argentina (1976–1983) [Ponencia]. *XXIV Jornadas Internacionales de Filosofía y Ciencia Política*, Mar del Plata, Facultad de Derecho (CIDDH).
- Catelotti, K. (2022). La “reorganización” de las universidades durante la última dictadura cívico-militar. *Riberas*, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Di Doménico, C., Ostrovsky, A., Giuliani, F., Mansor, L., Moya, L., & Visca, J. (2008). A veinte años de la reapertura de la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: algunas reflexiones. *Perspectivas en Psicología*, 5(1), 24–32.

Diez, P. (1994). *Historia de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grele, R. J. (1991). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: Quién contesta a las preguntas de quién y por qué. *Historia y Fuente Oral*, (5), 111–129.

Pérez Lindo, A. (1988). *Universidad, política y sociedad*. EUDEBA.

Rodríguez, L. G. (2014). La universidad argentina durante la última dictadura: Actitudes y trayectorias de los rectores civiles (1976–1983). *Revista Binacional Brasil – Argentina*, Universidad Estadual del Sudoeste de Bahia.

Rodríguez Garavito, C. (2015). *Investigación anfibia: La investigación acción en un mundo multimedia*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia.

Romero, L. (2005). *Breve historia argentina contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Sanz Ferramola, R. (2000). La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975–1980. *Fundamentos en Humanidades*, 1(2), 43–62.

Schwarzstein, D. (1995). La historia oral en América Latina. *Historia y Fuente Oral*, 39–50.

Schwarzstein, D. (1991). *La historia oral*. CEAL.

Suasnabar, C., & Lazarro Jim, S. (2022). La “normalización universitaria” durante los primeros años del retorno a la democracia: los debates inconclusos, la tensión entre nuevas/viejas funciones y los límites de una renovación académica. En F. Talento Cutrín (Comp.), *100 años de Reforma Universitaria: principales apelaciones a la universidad argentina*. Buenos Aires.

Legislación y documentos oficiales

Ley Universitaria N.º 22.207/80.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2022). *[Libro digital en formato PDF/A]*.

Corte Suprema de Justicia de la Nación. (1985, 5 de noviembre). *Tejerina, Wenceslao s/recurso de amparo* [Fallo]. En *Fallos de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina*, 307. <https://archive.org>

Fuentes periodísticas

Diario *La Capital*. (1985, 1 de abril). Aclara Iriarte conceptos del Profesor Tejerina.

Diario *La Capital*. (1985, 19 de mayo). Reflexiones sobre los concursos docentes.

Diario *La Capital*. (1985, 28 de noviembre). Se normalizará la Universidad.

Diario *La Capital*. (1985, 30 de junio). Cuestionamiento en la Facultad de Economía.

Diario *La Capital*. (1985, 4 de julio). Crean la carrera para Psicología.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS

**LA INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS EDUCATIVAS.
UN RECORRIDO SOBRE LOS PASOS INICIALES DEL GIEPE**

Claudia De Laurentis
CIMED-UNMDP
delaurentisclaudia@gmail.com

Braian Marchetti
CONICET- CIMED-UNMDP
bmarchetti89@gmail.com



Introducción

El tiempo presente, no en clave cronológica, sino más bien como aquel espacio en que historias presentes y futuros deseados articulan nuestras vidas cotidianas, imponen a las políticas públicas como objeto de un debate acalorado. El papel del estado se discute en ámbitos académicos y la opinión pública con la urgencia que lo necesario impone. Sin embargo, en el amplio espectro en que estas políticas discurren, las políticas educativas se presentan como la base de cualquier futuro deseable, ya sea para los organismos internacionales, los partidos políticos, las ONGs, las comunidades educativas o cualquier otro actor social que pretenda proyectar ese futuro. Esas políticas han devenido entonces en un complejo objeto de estudio, donde intereses e ideologías disputan los rumbos a seguir, donde los niveles de decisión y puesta en acto se diversifican, los actores se multiplican y las regulaciones se configuran en un denso entramado.

La reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) en 2019 abonó el crecimiento de distintos subcampos de investigación, al tiempo que se consolidaron los distintos equipos de cátedra. Uno de ellos es el de la cátedra de Política Educativa con su respectivo Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE). El GIEPE fue creado hacia mediados de 2021 y desde ese momento comenzamos a articular los intereses académicos vinculados al estudio de las políticas educativas de distintos docentes, investigadores y estudiantes del Departamento de Ciencias de la Educación.

Las exploraciones iniciales del Grupo se han configurado en torno a la definición de los marcos teóricos y metodológicos desde donde comenzar a delinear los proyectos propios de investigación y acompañar los recorridos académicos de sus integrantes. En esa instancia, al recuperar los pasos previos dentro del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en investigación narrativa, los cuales representan una impronta propia dentro de las investigaciones en educación en la UNMDP, desde el GIEPE iniciamos un camino de búsqueda en torno a la articulación entre el enfoque narrativo y el campo de las políticas educativas.

El abordaje desde las Ciencias de la Educación en clave narrativa se nos presenta como una posibilidad cierta de otorgar rostros y experiencias vitales a voces que tradicionalmente han sido traducidas en gráficos o estadísticas, cuyo valor no descartamos, pero que carecen de los matices necesarios para una comprensión más profunda de las maneras en que las políticas y regulaciones se construyen, circulan y se ponen en acto en los escenarios educativos. Bucear en esas profundidades y explorar esos matices para

aportar a la discusión de los posibles rumbos de las políticas educativas, hoy en la mira, es lo que nos convoca como investigadores.

En este capítulo, presentamos, en primer lugar, un recorrido sobre los primeros pasos de creación del GIEPE en articulación con el devenir de la Cátedra de Política Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación de la FH-UNMDP. En segundo lugar, realizamos un desarrollo sobre los posicionamientos teóricos que sustentan la perspectiva analítica del GIEPE en torno al estudio de las políticas educativas. En tercer lugar, abordamos la perspectiva metodológica desde la cual proyectamos las distintas investigaciones en curso. En cuarto lugar, describimos los dos proyectos de investigación realizados, para finalizar con un esbozo de los desafíos y líneas de trabajo que identificamos por delante.

Primeros pasos de un nuevo espacio para el estudio de las políticas educativas en el ámbito del CIMED

Luego de ser aprobada en el año 1972 en la entonces Universidad Provincial de Mar del Plata, la Licenciatura en Ciencias de la Educación se cerró seis años más tarde durante la dictadura militar desarticulando la producción de contenidos y cancelando las oportunidades de profesionalización en este campo disciplinar. Frente a esta vacancia, el desarrollo del campo de Ciencias de la Educación continuó en el nivel de grado con el dictado del Ciclo de Formación Docente en los Profesorados de la Facultad de Humanidades y a través del CIMED con la gestación de eventos académicos y publicaciones científicas con reconocimiento nacional e internacional e impulsando la formación de posgrado de los docentes del Departamento en carreras de maestrías y doctorados, especialmente en articulación con la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

Sobre la base de este recorrido desde su cierre, la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMDP tuvo lugar en el año 2019, sin embargo, la creación de la cátedra de Política Educativa se dio el año anterior como oferta optativa para la carrera de Licenciatura en Ciencia Política. Ya en 2019, la cátedra recibe a la primera cohorte de aspirantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con la reapertura de la carrera. En ese mismo año, a partir de distintos trabajos de investigación realizados durante el dictado de la asignatura, llevamos adelante las *I Jornadas de Investigaciones en Política Educativa. Problemas, debates y perspectivas de estudio de las políticas educativas*¹. Estas jornadas actuaron como antecedente directo de la creación del grupo de investigación, en tanto expresaron las

distintas iniciativas por generar distintos recorridos de indagación y producciones académicas.

Desde la asignatura abordamos a la política educativa como un espacio en continua expansión, por lo que el surgimiento del GIEPE se dio como respuesta a la inquietud de explorar aspectos que por su especificidad merecían una mirada interdisciplinaria y multidisciplinaria que considerara a las políticas públicas desde una óptica que incluya a los diferentes niveles y actores diversos que intervienen y a su vez se entran en dinámicas de creciente complejidad, sin perder de vista a la educación como eje para el análisis. Era imperativo abordar el campo de las políticas educativas como disciplina, con un objeto de estudio propio, complejo, multidimensional y situado, ampliando y profundizando de esta manera la mirada en ese camino ya emprendido con solidez por el extenso trabajo del CIMED, el cual ha expandido sus líneas de trabajo de manera creciente en los últimos años.

Frente a esta coyuntura se concretó un equipo de trabajo que surgió del encuentro de investigadores radicados en el CIMED, que provenían principalmente de los equipos del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y del Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales (GIEDHICS) quienes se habían conjugado hasta ese momento de una manera informal. Esa colaboración se había manifestado en la presentación en jornadas nacionales y congresos internacionales y en la dirección y evaluación de trabajos finales a nivel posgrado. La participación de investigadores formados y en formación, becarios y estudiantes de diversas carreras que participaron de esta iniciativa dio lugar a la conformación de un grupo que convirtió a la heterogeneidad de los recorridos de sus integrantes una de sus fortalezas.

La propuesta de un nuevo grupo de investigación en el área de las políticas educativas se nos presentó como una oportunidad frente a la reapertura, luego de 43 años, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP con el anhelo de dar los pasos necesarios para recuperar y consolidar los espacios académicos que quedaron vacantes al cierre de la misma. La articulación de este trabajo de manera formal en el GIEPE nos brindó la posibilidad de ahondar en los supuestos epistemológicos y las dinámicas de diseño, puesta en acto y evaluación de las políticas educativas.

Articulaciones teóricas para el abordaje de las políticas educativas

Una vez conformado el GIEPE surgió la necesidad de ahondar en el estudio de los enfoques y problemáticas que configuran al estudio de las políticas

educativas. Como punto de partida, tomamos las investigaciones que los miembros del grupo desarrollamos principalmente en torno a distintos trayectos de formación docente e iniciamos el camino de construir un marco teórico que permitiera el abordaje desde esta perspectiva.

Durante la segunda mitad del siglo XX el campo de la política educativa dio sus primeros pasos para conformarse como un sub-campo particular dentro de la investigación educativa. De allí en adelante, su objeto de estudio se encontró en permanente reflexión y transformación con una fuerte vinculación a los contextos socio históricos y los climas de época. La apertura a nuevos objetos de estudio y perspectivas de indagación marcó un camino que se fue profundizando a lo largo de los años, configurando un campo abarcativo, complejo, en permanente expansión (Mainardes, 2015) y que no se limita a una significación u otra, sino que nos invita a comprender la forma, el proceso y los resultados de las políticas educacionales (Tello, 2015).

Dentro del campo de estudios de la política educativa, la inclusión de la perspectiva de la micropolítica escolar nos permite visibilizar e indagar nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio al poner el acento en la relación entre las estrategias que los individuos utilizarán para alcanzar sus intereses, el control institucional y los conflictos que se generan (Giovine, 2015). Uno de los principales exponentes de esta perspectiva ha sido Ball (1989) cuyos estudios se han centrado fundamentalmente en el intento por abordar dos grandes temas: por un lado, la cuestión de la conceptualización de las políticas educativas y, por el otro, la indagación sobre las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El autor ha apuntado a dismantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que ingresan a sus edificios, ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas (Beech y Meo, 2016).

La conformación del campo de investigación sobre política educativa requiere entonces de una exploración de los abordajes epistemológicos con los que se orientan las miradas hacia el estudio del Estado, las políticas públicas en general y la política educativa en particular, atendiendo a los intereses en juego, los actores intervinientes y las discusiones y desafíos en el desarrollo de su diseño y puesta en acto. Es por ello que nos interesa focalizar la mirada para abordar a la educación como un hecho social, político y cultural que integra al Estado y a la formulación de políticas universales.

Se hace necesario entonces la construcción de una caja de herramientas que permita concebir a las políticas educativas como un área de disputa en arenas de intereses encontrados, que se dan en un ciclo de continua realimentación y articulaciones heterárquicas a la manera de redes, en las que las diferentes apropiaciones y traducciones son protagónicas, y permiten el análisis tanto desde perspectivas macro como micro políticas, en todos sus niveles y dimensiones (Tello y Mainardes, 2012).

Nuestra perspectiva se enfoca en las trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas, que lejos de seguir un sentido lineal se despliegan en múltiples contextos (Braun et al., 2017). Sabemos entonces que normativas y regulaciones proveen un insumo que se presenta como un texto pasible de traducción e interpretación en cada una de las instancias, ya sea macro, meso o micro que le toque transitar. Entendemos también que estos textos no se presentan en un todo coherente y sistemático, sino como una urdimbre compleja sobre la que los actores deberán seleccionar, jerarquizar y articular sentidos para efectivamente llegar a la puesta en acto que redundará en nuevas regulaciones. Este entramado no está exento de las influencias que las nuevas maneras de comunicar y las presiones que otros actores ejercen. Esta puja obliga de alguna manera a desterritorializar y reterritorializar prácticas y saberes que evidencian aquellas grietas que Walsh (2015) propone como posibilidad de nuevos emergentes contrahegemónicos, en los que leyes, proyectos y programas habiliten espacios de posibilidades otras de formación y construcción de conocimiento.

Es posible entonces imaginar al campo de la política educativa como una compleja urdimbre de actores que se entrama para la discusión, concepción, diseño, puesta en acto y evaluación de las políticas y programas en todos los niveles del sistema educativo. La creciente influencia de organismos internacionales (Liu, 2022) y empresas sociales en el establecimiento de las agendas locales (Ball, 2011), la instalación a nivel global de la centralidad del concepto polisémico de calidad educativa (Gorostiaga, et al., 2018) atado a las evaluaciones internacionales (Santos, 2015), se tensionan con los esfuerzos de los gobiernos y otros actores por definir e implementar políticas educativas.

La pluralización de centros de regulación y de actores intervinientes da lugar a una trama de gobierno que no será aquella pretendida a finales del siglo XIX con un único centro estatal, sino que más bien se asemeja a una compleja red de escolarización en la que confluyen diferentes centros que dan lugar a un sistema multiregulado estatal y no estatalmente (Giovine, 2008). Así es que el campo educativo se nos presenta cada vez más policéntrico como resultado

de las descentralizaciones territoriales, las autonomías institucionales crecientes, el debilitamiento de los Estados centrales y sus respectivas capacidades y recursos (Tenti Fanfani, 2004). Este entramado no está desprovisto de tensiones y conflictos que se manifiestan en arenas de disputa, siempre socio-históricamente situadas, y descritas como un ciclo de políticas más cercano a la gobernanza que a un gobierno que responda a las directivas de un estado (Ball y Bowe, 1992; Roth Deubel, 2021).

Aproximaciones metodológicas

El GIEPE abraza la indagación de corte cualitativa e interpretativa, aspirando a consolidar un abordaje desde la indagación narrativa en las políticas educativas. Esta perspectiva, novedosa en el campo, pero de sólido recorrido en las Ciencias de la Educación en general, y en ámbito del CIMED en particular, recupera las voces, afectos, emociones y pasiones de docentes y estudiantes. Sin embargo, no abundan dentro de esta perspectiva, exploraciones que excedan a la docencia y abarquen a las políticas educativas en su conjunto y complejidad (Marchetti y De Laurentis, 2024). La investigación narrativa, como subcampo de la indagación cualitativa navega en una serie de paradigmas, teorías y miradas que se alimentan de la transdisciplinariedad, moviéndose en varias direcciones en simultáneo, en busca de las herramientas que permitan esa interpretación (Denzin y Lincoln, 2018).

Nuestro objetivo es entretejer diferentes voces, perspectivas, puntos de vista, dando lugar a textos dialógicos que habiliten el intercambio entre el lector y el autor superando la concepción del “otro” como objeto de la mirada científica. La reconstrucción de las experiencias que configuran las trayectorias y definiciones que proponemos abordar en esas narrativas dará lugar al juego de una doble hermenéutica: la interpretación de quien relata y la del propio investigador (Suarez, 2007). La indagación narrativa se conforma en la perspectiva y el método (Porta, 2010), y nos permite recuperar las voces de los protagonistas en sus dimensiones sociales, temporales y espaciales (Clandinin et al., 2007).

Nuestro diseño de investigación se proyecta en momentos espiralados y recurrentes, abierto a lo emergente, donde una etapa retroalimenta a las otras, para volver a iniciar la búsqueda y entramado del postulado teórico-metodológico que nos proponemos (Cresswell, 2007). Esta perspectiva metodológica, de carácter complejo (Morin, 2011) apunta a que los instrumentos propuestos funcionen como un prisma (Richardson y St. Pierre,

2005) que ilumine y genere diversidad de perspectivas sobre nuestro objeto de estudio.

Nuestra herramienta inicial consiste en una búsqueda, selección y análisis de documentos (Hoyos en Bernal, et. al., 2015). La exploración nos introduce en la relación entre la producción de conocimiento y las políticas educativas (Palamidessi, et. al., 2012) y nos permite bucear en miradas epistemológicas y la evolución de las políticas y los ámbitos de su investigación (Paviglianiti, 1996; Suasnábar, 2012; Tello, 2019). La búsqueda apunta a profundizar en la complejidad y carácter situado del objeto de estudio, identificando las arenas de conflicto en la que se dan las disputas para el diseño y puesta en acto de las políticas (Braun et. al., 2017; Yuni, 2018) con la necesaria problematización en los diseños que lo aborden (Bacchi, 2012).

Para identificar y contextualizar a los sujetos que protagonizan las políticas procedemos inicialmente al análisis documental y la implementación de encuestas. En el caso del análisis documental, lo concebimos como una herramienta compleja, que no sólo presenta una dimensión informativa, sino que presenta otras aristas, como las lingüísticas, discursivas, psicológico-cognitivas y sociales (Peña Vera y Piela Morillo, 2007). Las encuestas, en paralelo, nos permiten recabar mayor información sobre esos sujetos, de manera rápida y masiva, aportando a la definición y diseño de entrada del trabajo de campo (Casas Anguita et al., 2003).

El instrumento que consideramos clave para el trayecto que iniciamos en nuestras investigaciones es la entrevista en profundidad, la cual se nos presenta en esta instancia como una herramienta imprescindible para la recuperación de narrativas. Brinkmann (2018) sostiene que dada la envergadura que esta herramienta ha alcanzado para la investigación en Ciencias Sociales en general, y para la indagación narrativa en particular, es necesario desnaturalizarla, asumiendo que entrevistador y entrevistado no son seres desencarnados. Esta postura explica la tendencia a derribar las barreras entre el investigador y el investigado, construyendo una sociedad en la elaboración de una entrevista, que se convierte a su vez, en una narrativa (Fontana y Frey, 2015). Por esta razón, las entrevistas a los sujetos se convierten en una herramienta clave para explorar esos nuevos territorios a los que hacemos referencia.

La exploración bibliográfica se enriquece a partir de la identificación de las categorías centrales propuestas a partir de grupos de discusión desde la perspectiva de Kamberelis, et. al. (2018), quienes toman el constructo de mundo figurado que refiere a imaginarios culturales que describen a aquellos investigadores que comparten supuestos, técnicas y objetivos similares. En

este sentido, entre las múltiples funciones que los autores atribuyen a los grupos focales o de discusión se verá privilegiada la función pedagógica, la cual opera sobre el compromiso para construir el diálogo y de esa manera llegar a mayores niveles de comprensión sobre cuestiones que son de interés para el desarrollo del grupo involucrado (Kamberelis y Dimitriadis, 2011). Estas discusiones habilitan un verdadero sentido hermenéutico en la búsqueda de construir nuestro entramado teórico metodológico, otorgándonos la posibilidad de interpretar y negociar significados (Bruner, 1988).

Proyectos iniciales y la búsqueda de un camino propio

Las reuniones y el trabajo que tuvimos por delante, una vez creado el GIEPE, estuvieron centradas en delimitar inicialmente las perspectivas teóricas y metodológicas para el estudio de las políticas educativas. Si bien definimos estas perspectivas en los apartados anteriores, su presentación fue resultado del desarrollo del primer proyecto de investigación del grupo denominado “Perspectivas teórico metodológicas para el estudio de las políticas educativas: micropolítica, educación docente e investigación narrativa”.

En este proyecto, que abarcó el bienio 2022-2023, nos propusimos avanzar en dos direcciones. Por un lado, a partir de la exploración de abordajes teóricos y epistemológicos que brinden las herramientas de análisis de las políticas públicas y educativas desde las perspectivas analíticas de la micropolítica; y por el otro, la profundización en la selección de herramientas metodológicas apropiadas dentro de la investigación narrativa.

A lo largo de los años 2022 y 2023, y con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, los integrantes del grupo nos dedicamos a la búsqueda y selección de textos que presentaran diversos abordajes epistemológicos y metodológicos en el estudio de las políticas públicas en general y de las políticas educativas en particular. Una vez realizado el relevamiento, se llevaron adelante dos seminarios de discusión interna, el segundo de ellos abierto a la comunidad de la Facultad de Humanidades². A partir de esos seminarios se seleccionó y articuló un marco conceptual que nos permitió proyectar el trabajo futuro.

El trabajo realizado durante el año nos permitió vincularnos con autores tales como Stephen Ball, Carol Bacchi y Jefferson Mainardes, referentes en el campo, quienes nos facilitaron textos para su traducción³. Durante los primeros meses de 2023 el Grupo también estuvo a cargo de la edición final para su publicación de las ponencias realizadas en las V Jornadas de Investigadorxs,

Grupos y Proyectos en Educación: “Tiempos (re)inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación” realizadas en Mar del Plata los días 27, 28 y 29 de octubre 2022.

Este primer proyecto nos permitió identificar algunos obstáculos referidos a los recursos materiales y de tiempo de los que carecemos. Una proporción muy pequeña de quienes integramos el grupo contamos con dedicación en nuestras funciones, sin embargo hemos logrado fortalecer el trabajo y orientar a un número importante de nóveles investigadores que se han integrado al grupo. En el mismo sentido, hemos encontrado algunas dificultades para articular con otros grupos de investigación en el área, en su mayor parte por carecer de recursos materiales para movilizarnos a congresos y jornadas que se presentan como espacios de socialización.

La continuidad del trabajo del grupo se vio articulada en un segundo proyecto de investigación denominado “Trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas: regulaciones, traducciones y entramados emergentes”. En este proyecto, vigente durante el bienio 2024-2025, nos propusimos comprender las trayectorias y procesos de definición de las políticas educativas a partir del estudio de sus regulaciones, traducciones y entramados emergentes en el marco del sistema educativo local.

Las políticas públicas municipales no han sido especial objeto de atención de la investigación educativa en nuestro país. Existen numerosas experiencias de gobiernos locales que desde hace ya varias décadas han sostenido distintas propuestas educativas, pero que no han sido documentadas extensamente por la literatura social. Tanto la poca atención que le ha prestado la investigación educativa a los sistemas educativos municipales y las políticas desarrolladas para el sector por parte de los municipios, como la escasez de estudios referidos al funcionamiento del sistema y sus particularidades, la identificación de los actores intervinientes, y la articulación con distintos niveles del Estado, vuelven a la investigación sobre el sistema educativo municipal de Gral. Pueyrredón como un espacio de vacancia sobre el cual trabajar.

Para identificar y contextualizar a los actores intervinientes proyectamos el análisis documental y la realización de entrevistas en profundidad. Es nuestro propósito poder identificar, no sólo las regulaciones vigentes, sino los actores intervinientes, las relaciones entre ellos, las dinámicas de funcionamiento dentro del sistema, y las discusiones o problemáticas que lo atraviesan. Este primer trabajo de campo centrado en el sistema educativo municipal nos permite comenzar a interiorizarnos sobre la trama regulatoria del sistema

para sentar las bases de la construcción de una línea de investigación propia capaz de ser sostenida a lo largo del tiempo.

En el inicio de la conformación del grupo nos encontramos con una pluralidad de recorridos y temáticas de investigación que cada uno traía de manera individual. Esto llevó a la construcción de un proyecto marco que abordara desde la mira de las políticas educativas a la educación docente, las políticas curriculares y la internacionalización de la educación, entre otras inquietudes que los distintos trayectos investigativos aportaban. A partir de ello, con el primer proyecto, logramos articular un corpus teórico y metodológico común que nos permitiera establecer un punto de partida para futuros trabajos de investigación. Ya en pleno desarrollo del segundo proyecto, optar por el sistema educativo municipal de General Pueyrredon nos permite comenzar a delinear un trabajo común en el cual, más allá de los recorridos individuales, nos nucleamos en torno a una temática y líneas de abordaje comunes.

La falta de trabajos mencionados sobre el sistema educativo de General Pueyrredón en su conjunto en el marco de la pluralización de actores intervinientes en el campo educativo y la presencia de multiregulaciones sobre el sistema nos han permitido delinear una serie de preguntas exploratorias:

¿Cuáles son las legislaciones nacionales, provinciales y municipales que inciden sobre el funcionamiento del sistema educativo municipal de Gral. Pueyrredon? ¿Cuáles son los actores, redes, sujetos y organismos intervinientes en el funcionamiento cotidiano del sistema? ¿Qué articulaciones tienen lugar entre los niveles nacional, provincial y municipal en la gestión del sistema municipal? ¿Cuál es el lugar que adopta el municipio en el desarrollo de políticas municipales propias destinadas a su sistema educativo? ¿Qué dinámicas, tensiones y articulaciones se hacen presentes en la gestión local de las del sistema educativo municipal?

Sobre la base de estos interrogantes nos proponemos llevar adelante nuestros próximos proyectos de investigación para que, sostenidos en el tiempo, nos permitan construir una línea de trabajo en torno al estudio del sistema educativo municipal de General Pueyrredon. De esta manera, aspiramos a recorrer un camino que inició con la creación del GIEPE, en el marco de la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y que pretendemos consolidar a partir de la definición de un objeto de estudio claro que pueda ser indagado bajo metodologías también definidas, que caractericen así la esencia del grupo.

Reflexiones finales

El recorrido inicial del GIEPE recuperado en estas líneas se articula con el compromiso del CIMED por la investigación en educación, la cual nos permite acercarnos a una comprensión más profunda del campo y que revele dimensiones de análisis en ocasiones invisibilizadas. Creemos relevante destacar que parte de ese compromiso se manifiesta en la decisión de una continua construcción y reflexión teórica que nos permita abordar las políticas educativas con una mirada contemporánea y a la vez crítica y comprometida con el derecho a la educación como un bien social y derecho humano (Rinesi, 2016). Entender al estado como principal garante de este derecho nos impulsa a abordarlas en busca del rostro humano (Aguirre, 2022) recuperando con este fin la indagación narrativa como método y como teoría en un entramado que no creemos necesario ni deseable desenredar. Esta es una tarea que desarrollamos cotidianamente en sintonía con el trabajo en la cátedra de Política Educativa, espacio que ofreció la oportunidad para la creación del grupo.

La convicción de que las investigaciones en políticas públicas son necesarias y ofrecen locus de comprensión que posibilitarían sostener praxis virtuosas en miras a garantizar y expandir derechos nos hizo encontrar el sistema municipal de educación del Partido de General Pueyrredon, de una riqueza y dimensión que lo convierte en uno de los más grandes del país, un lugar de indagación al que abocarnos y con muchas posibilidades de expansión. Desentramar las regulaciones formales e informales, las disputas ideológicas y políticas que en las diferentes arenas por las que las trayectorias de las políticas y programas disputan sentidos, las traducciones que los autores hacen de esas políticas para su puesta en acto y el entramado de relaciones entre los niveles nacionales, provinciales y municipales y sus dimensiones macro, meso y micro, nos presentan un desafío apasionante que encaramos con el compromiso que la identidad del CIMED que habitamos nos imprime como investigadores en educación.

Notas

¹ Actas disponibles:

http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/891/I%20IPE_Final.pdf?sequence=1

² Aprobados por ordenanzas del Consejo Académico de la Facultad de Humanidades: OCA N° 2986/21 y OCA N° 674/22

³ Ball, S. (2022). Un horizonte de libertad: recurrir a Foucault para pensar la educación y el aprendizaje de manera diferente. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6429; Bacchi, C. (2023) La generización como dilema para investigadores: entradas del blog de Carol Bacchi 2018-2019;

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6904; Mainardes, en proceso final de edición.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUDEM
- Bacchi, C. (2012). *Why study problematizations? Making politics visible*. *Open journal of political science*, 2(01), 1.
- Ball, S (2011). *Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas*. *Propuesta Educativa*, 2(36), 25-34.
- Ball, S. (2016). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica*. Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* (2 y 3), 19-33
- Ball, S. J. & Bowe, R. (1992). *Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: An overview of the issues*. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge
- Ball, S. J. (2015). *What is policy? 21 years later: Reflections on the possibilities of policy research*. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 36(3), 306-313.
- Beech, J. & Meo, A. I. (2016). *Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).
- Bernal, S.D.; Martínez, M.L.; Parra, A.Y. & Jiménez, J.L. (2015). *Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano*. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 2(2), 107-124.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., & Hoskins, K. (2017). *Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria*. En Miranda, E. M., y Lamfri, N. Z. (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Brinkmann, S. (2018). *The Interview*. En Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 997–1038). Sage Publications
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa
- Casas Anguita, J.; Repullo Labradora, J. R. & Donado Campos, J. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos*. *Aten Primaria*, 31(8), 527-538.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage Publications
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2015). *La entrevista*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Comps.), *Métodos de Recolección y Análisis de Datos. Manual de Investigación Cualitativa*, Vol. IV, 140–202. Gedisa.
- Giovine, R. (2008). *Nuevos escenarios, nuevas figuras y actores en el gobierno educativo: De la monopolización estatal a la pluralización de centros de regulación de las escuelas*. V Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Giovine, R. (2015). *La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas*. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas*. Autores de Argentina.
- Gorostiaga, J.; Pini, M. & Cambours de Donini, A. (2018). *El discurso oficial sobre calidad educativa en la Argentina (2003–2017): Orientaciones y transformaciones*. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Latinoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas* (pp. 91–113). Dykinson.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. (2011). *Focus Groups. Contingent Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4ª ed., pp. 545–561. Sage.

- Kamberelis, G.; Dimitriadis, G. & Welker, A. (2018). *Focus Group Research and/in Figured Worlds*. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 5ª ed., pp. 1202–1239. Sage.
- Liu, X. (2022). *A Comparative Study on the Roles of the World Bank, the OECD and UNESCO. Global Education Policy Making. Advances in Economics, Business and Management Research*, 651, 539-543.
- Marchetti, B. & De Laurentis, C. (2024). *Investigación narrativa en políticas educativas. Una aproximación a su estudio desde las voces de los sujetos protagonistas*. RAIN, 4(7), 110–123.
- Monarca, H. (Coord.) *Calidad de la educación en Latinoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas* (pp. 91–113). Dykinson
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Mainardes, J. (2015). *Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa*. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas*. Autores de Argentina.
- Palamidessi, M.; Galarza, D. & Cardini, A. (2012). *Un largo y sinuoso camino: las relaciones entre las políticas educativas y la producción de conocimientos en la Argentina*. En Palamidessi, M., Suasnabar, C. y Gorostiaga, J. (Comps.), *Investigación educativa y política en la Argentina*. Noveduc.
- Paviglianiti, N. (1996). *Aproximaciones al desarrollo histórico de la política educacional*. Praxis Educativa.
<https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2914/prav02a02paviglianiti.pdf?sequence=1>
- Peña Vera, T. & Pirela Morillo, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. Información, cultura y sociedad, (16), 55–81.
- Porta, L. (2010). *La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación, 1(1), 201–212.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). *Writing: A Method of Inquiry*. En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, pp. 959–978. Sage Publications.
- Rinesi, E. (2016). *Filosofía (y) política de la universidad*. UNGS
- Roth Deubel, A. (2021). *Enfoques recientes en los estudios de políticas públicas*. Cuadernos del INAP, 2(63), 13–35.
- Santos, B. de S. (2015). *La universidad en el siglo XXI*. CLACSO
- Suárez, D. (2007). *Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. Formación Docente, 3(7), 1–30.
- Suasnabar, C. (2012). *¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecno-políticos, o qué? A propósito de las relaciones entre Estado, políticas educativas e intelectuales de la educación en los últimos 50 años*. En Zimmermann, E. y M. Plotkin (Comps.), *Las prácticas del Estado. Política, sociedad y elites estatales en la Argentina del siglo XX*. Edhasa, 187–209.
- Tello, C. (2015). *La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época*. Revista de Educação Pública, 24(55), 125–151.
- Tello, C. (2019). *Notas históricas y epistemológicas sobre el campo de la política educativa en Latinoamérica*. Educação & Sociedade, 40.
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet*. En Tenti Fanfani, E. (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO.
- Walsh, C. (2015). *Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales*. Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, (4), 1–1.
- Wenger, E.; McDermott, R. A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yuni, J. (2018). *La cuestión de la inclusión en las políticas de reforma de la Escuela Secundaria Argentina*. En Acevedo, R. A. et al. *Inclusión/es en la escuela secundaria: itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

**INVESTIGACIÓN, FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN:
FILOSOFAR APASIONADAMENTE**

Graciela Flores

UNMDP

gracielaflares@mdp.edu.ar

Santiago Diaz

UNMDP-ISFD84-ISFD19

santiagodiaz@mdp.edu.ar



Filosofía de la Educación

La Filosofía de la educación es un campo complejo que está en constante transformación por la diversidad de problemáticas y áreas que lo constituyen y que requieren permanente reflexión y análisis crítico, pero también para nosotros implica especialmente dedicación apasionada y comprometida con lo que amamos: la Filosofía y la Educación. Como docentes investigadores asumimos una actitud vital que nos sostiene en un estado de constante inmersión en el filosofar entendiendo y sintiendo la filosofía como “forma de vida” (Hadot, 2009), que se manifiesta como modo de ser y estar en el mundo. Entonces consideramos la Filosofía de la Educación como modo de vida que entrama el quehacer investigativo con el quehacer educativo e involucra un modo de ser y estar apasionado en ese filosofar que nos conmueve.

La Filosofía de la Educación es una práctica-teórica, una práctica filosófica y una práctica filosófica-histórica, que conlleva una “función” epistemológica consistente en identificar y analizar problemáticas vinculadas con la construcción de conocimiento. Son variadas, complejas y numerosas las problemáticas epistemológicas que podrían exponerse, pero nos interesa hacer una selección acotada en tanto sujetos *en situación* biográfica que como integrantes del GIFE queremos destacar. Considerando las herencias, persistencias y exigencias que aún permanecen, de manera velada a veces, de “modelos” o paradigmas de raigambre moderna con predominancia eurocéntrica que han dejado rastros que es posible identificar filosofando, preferimos *rupturizar, resignificar y resentidizar* lo dado, mediante un filosofar situado en un escenario de tinte “transmoderno” y pluriversal que reniega del añejo legado cientificista moderno. Algunos problemas epistemológicos que no perdemos de vista proceden de las pretensiones que en pos de la “cientificidad” del conocimiento se manifiestan como imposiciones foráneas y anacrónicas cuando se pretende la adhesión a criterios positivistas de objetividad, neutralidad, validez... Si bien esa problematicidad parece ya superada, sabemos que en algunos ámbitos se defiende con ahínco cierto rol del investigador “objetivo”, “neutral”, sobre todo cuando se trata de menospreciar las “ciencias blandas” como si en contraste con las “ciencias duras” las ciencias sociales fueran “débiles” -así lo hace notar Ruben Pardo (2012) acertadamente- o cuando el enfoque epistemológico-metodológico difiere de parámetros tradicionales y alzan su voz los detractores de lo diverso. Tenemos en nuestro espacio académico, en nuestra comunidad de investigadores del CIMED, la dicha de compartir enfoques metodológicos que ya han ganado validez y legitimación, en ese sentido creemos que es un avance liberador de adhesiones forzadas a cualquier epistemología impuesta y entonces recordamos una fundamental

“función” de “resistencia y liberación” de la Filosofía de la educación expuesta por Kohan (1996). Este filósofo argentino propone reflexionar en torno a cuál es el tipo de sujetos que las instituciones educativas coadyuvan a conformar y de qué modos se puede favorecer la emergencia de nuevas formas de subjetividad, nuevas formas de relación y nuevas formas de resistencia política que liberen a los sujetos de las fuerzas que los sujetan. La Filosofía de la Educación se constituye entonces en un espacio de posibilidades para pensar transformaciones tanto en la subjetividad del sujeto *en* la educación, así como en las prácticas de enseñanza, en las instituciones educativas y también en las prácticas de investigación en educación.

Como docentes investigadores miembros del GIFE, transitamos tanto nuestra práctica docente como nuestro quehacer investigativo convencidos de que la filosofía es una experiencia apasionante, conmovedora y desafiante que el vivir nos presenta como su vertiginosa condición. Un suspiro del pensamiento que se ve asediado por la vida y que para encontrar un respiro formula problemas, preguntas, expresa las inquietudes con las cuales poder continuar.

Históricamente la formulación de grandes teorizaciones sobre la realidad, sea metafísica, gnoseológica o políticamente, ha imperado como la tarea habitual de la filosofía. Con ese peso y compromiso, también se le ha adosado la responsabilidad de enunciar y anunciar las verdades del mundo. Todavía hoy se le sigue reclamando a la filosofía esa tarea. Pese a ello, en el hacer filosófico, la materia ensoñada o nebular que gesta esa exhalación vital que es el filosofar, no responde de manera inmediata a la conclusión certera o la afirmación inamovible de una verdad, al contrario, tiende a mantener una reverberación variable, mutante y diferencial que marca el pulso latente de lo viviente. Filosofar es el latido del pensamiento cuando la vida lo atraviesa.

Tradicionalmente, en la filosofía que se hereda e impone desde las altas cumbres del pensamiento occidental europeo, la tarea se juega en la tematización de “algo” que permita ejercer la disciplina. Sea el ser, la forma, la materia, el conocer, la humanidad, el espíritu, las artes, la sensibilidad, la libertad o los valores, entre otras tantas tematizaciones, cada una de ellas va definiendo el sentido de cada disciplina filosófica. La Educación como tal no fue una excepción en ese largo itinerario de problemáticas que la filosofía ha elegido para realizar su propio hacer como tal. Si bien es verdad que la “Filosofía de la Educación” -aunque no con ese nombre- se puede encontrar ya desde *La República* de Platón (1988), es con J. Locke, J-J. Rousseau e I. Kant que se escriben tratados filosóficos específicos sobre educación. Esta necesidad de la Modernidad de educar al ciudadano fue una empresa colonizadora que también se extendió a nuestras tierras bajo la presión de una avanzada

económica, eclesiástica, epistémica y política de dominación. La Razón ha sido la punta de lanza de la colonización pedagógica con la que se intentó educar a los “salvajes” no europeos (Palermo, 2014; Walsh, 2013). Una Razón que articulaba una lógica metafísica en donde la identidad racional era el producto de una educación civilizada que condensaba a su vez todas las intenciones higienistas, racistas, moralistas, capacitistas, sexistas y clasistas del proyecto de la colonialidad eurocéntrica (Mignolo, 2011, 2014; Lugones, 2024). Asimismo, la Universidad fue la arquitectura de ese poder dominante productor de un saber colonizador con el cual se definieron los límites de la validación supremacista epistémica de la verdad (Grosfoguel, 2022; Santos, 2021).

En Latinoamérica, durante siglos la filosofía se ha enseñado con dicha impronta colonizadora (Furlong, 1952), aunque también en esa práctica iterante de herencias europeas, se ha ido gestando una apropiación singular de los saberes filosóficos que ha permitido elaborar un cierto estilo propio, una manera de hacer filosofía que tiene temática y sistemáticamente raíz europea, pero que sus tonos, sus modos y figuras se sitúan muy cercanamente a las formas que nuestro paisaje de pensamiento conjuga (Dussel, 1985; Palermo, 2010, 2015). En ese sentido, si es posible decir que la filosofía nace del asombro, la duda o las situaciones extremas que la vida nos presenta, también es posible afirmar que para la filosofía nuestroamericana será la ética, el posicionamiento ético-político el que presente un lugar común de reflexión filosófica.

Pensar una filosofía posicionada desde estas tierras andinas, abyayaleras o nuestroamericanas es también considerar que la tarea del filosofar se ve atravesada por tensiones, problemas y temas que son muy propios de nuestros lugares, y que por eso mismo la perspectiva que ello conforma es diferente a la que se puede configurar desde los países nórdicos o europeos. Así también es pensar una Universidad que no sea expresión académica de una productividad neoliberal empresarial -como sucede en las academias europeas-, sino que nuestra Universidad (Pública) se compone de prácticas muy cercanas de pensamiento colectivo que nos permiten gestar comunidades afectivas de reflexión donde lo que “nos pasa” es lo primero que surge como materialidad inmediata del filosofar. Así, en este contexto, la asignatura de Filosofía de la Educación (en las carreras de Ciencias de la Educación), más que tematizar desde un saber filosófico el objeto “educación”, lo que busca es filosofar *desde y con* lo educativo. Una manera de co-existencia participativa que no registra jerarquías epistémicas de una sobre la otra, sino que se entrelazan de manera inmanente en un bloque de sensaciones donde todo entra en devenir (Deleuze y Guattari, 2010) para expresar otro tipo de

materia afectiva, otras ideas, nuevas conceptualizaciones. Filosofar pasa a ser una actitud, una cierta disposición, un “ser-hacer” que nos pone en situación crítica de tensar las fibras imperceptibles de una experiencia. La implicancia reflexiva (Simondon, 2018) nos empuja a una procesualidad en la que no podemos estar por fuera de lo que reflexionamos, nos involucra como parte de aquello que problematizamos. Así sentimos y pensamos la Filosofía de la Educación como docentes, como una instancia procesual en la que invitamos a participar a los estudiantes de manera implicada en momentos de problematización compartida según algunas coordenadas que nos presenta lo educativo. Pensar la noción de experiencia, de filosofía, de reconocimiento, de convivialidad, de cuerpo, de ética, de ontología, de conocimiento, de poder, de política, de institución, de relacionalidad, de interseccionalidad, de devenir... son algunas de las líneas que se entrelazan en la urdimbre de la asignatura y también en el marco teórico-práctico en constante transformación, ampliación y resignificación que en el grupo de investigación vamos construyendo. Una urdimbre que a su vez toma líneas ético-políticas nuestroamericanas, descolonizadoras, transfeministas, las cuales colaboran con sostener un posicionamiento situado, en la actitud crítica, que conmueve todas las herencias de una Filosofía tradicionalmente dominante desde el pensamiento moderno-colonial, racista/racionalista y patriarcal.

De ahí que nuestro telar filosófico como docentes-investigadores está compuesto de afectos, de sentires, de experiencias colectivas, de vivencias personales, que se entraman con nociones y conceptos, los cuales nos permiten diseñar algunas ideas en medio de los problemas que se suscitan al querer pensar lo educativo. Resulta entonces que lo educativo, lo pedagógico, se nos vuelve una materia de investigación por su misma dinámica variable, su potencia mutante, y nos posiciona en la necesidad de investigar todo aquello que resuena a partir de sus cercanías, sus imaginarios y situaciones.

En la asignatura Filosofía de la Educación sentimos que hacemos investigación en cada uno de nuestros encuentros, porque entendemos que el acontecimiento educativo es algo que sucede singularmente como un vórtice de fuerzas heterogéneas que se comparten colectivamente. Nos hacemos docentes investigadores porque investigamos filosofando *en y desde* la educación, nos hacemos *en* la investigación al filosofar lo educativo, porque en la intimidad del filosofar hay un gesto pedagógico en sí mismo que co-nace, es decir, conoce en su mismo hacer el germen del pensamiento como un mismo movimiento filosófico y pedagógico.

Dicho de otro modo, el pensar filosófico es una pedagogía de sí que se aprende a sí misma como un bucle inmanente, de divergencia plural. Esa pedagogía de

sí del pensar filosófico en su procesualidad diferencial se nota cuando percibimos que aparecen en nuestra cercanía difusa, no del todo evidente, un atisbo de vitalidad, un aroma de *posibles*, un parpadeo de realidades inimaginables que nos guiñan un ojo en la vida. Un deseo apasionado de pensar, enseñar, investigar y vivir gestando imaginarios posibles, futuros vivibles (Krenak, 2024). Las sendas transitadas y por transitar en nuestros Proyectos de investigación nos desafían a pensar situada y experiencialmente cada una de las nociones que en el campo de la Filosofía se nos proponen como universales y abstractas, es decir, lejanas a las experiencias de pensamiento pedagógico que nos afectan de manera directa.

Antecedentes y génesis del GIFE

El GIFE (Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación) se crea en 2020 y se origina como “desprendimiento” del GIEEC (Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales) radicado en CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) de la UNMdP. La dimensión ética de la enseñanza universitaria en perspectiva filosófica comenzó a ser estudiada por la actual directora del GIFE como integrante del GIEEC durante sucesivos proyectos vinculados con la Formación del Profesorado, especialmente abocada al estudio de las prácticas de enseñanza de los “profesores memorables” de la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Entre las numerosas publicaciones del grupo se fueron generando durante años algunas que vinculaban Filosofía y Educación al referirse a hallazgos investigativos. Entonces, en este contexto del GIEEC comenzó a tener vitalidad el campo de la Filosofía de la Educación, y fue en el año 2020 que se creó el GIFE, inaugurando un espacio de estudio de lo educativo en perspectiva filosófica.

Podemos decir que la génesis del GIFE está ligada a la condición biográfica de su directora, a su recorrido de vida (y aprendizaje) en sentido de Delory Momberger (2009). La pasión por la Filosofía y la pasión por la Educación se entramaron en su quehacer como docente-investigadora durante su participación en los proyectos del GIEEC. Esta participación y pertenencia al grupo constituyó su *locus standi* en el sentido de Samaja (2004) al momento de la creación del GIFE. Durante la etapa en que en el GIEEC se construyeron categorías que se desprendían de las entrevistas a profesores quienes narraron sus experiencias docentes y se vincularon con el trabajo de campo realizado, -consistente en la inclusión de técnicas etnográficas de investigación educativa- comenzó a tener vitalidad el campo de la Filosofía de la Educación en el estudio de las prácticas de enseñanza en el Nivel

universitario. Las dimensiones epistemológica, ética, política y estética, así como las modalidades de construcción del vínculo pedagógico, los efectos en la producción de subjetividad que la educación conlleva, la relación poder-saber-verdad, la relación entre las prácticas de enseñanza, los significados y sentidos que atribuyen a la educación los sujetos involucrados, así como el entramado entre pedagogía y filosofía, son algunos de los ejes de sentido que constituyen el campo de la Filosofía de la Educación. Puesto que la UNMdP no contaba con investigadores dedicados a ese campo, surgió la idea de crear un grupo de investigación que se abocara a realizar sus estudios en el marco de la Filosofía de la Educación. Así fue que en 2020 con integrantes de diversas disciplinas, investigadores formados e investigadores en formación se creó el GIFE.

Algunos propósitos del GIFE planteados al momento de su creación, antes de formular nuestro primer proyecto, fueron los siguientes:

- Desarrollar nuevos conocimientos en el campo de la Filosofía de la Educación.
- Promover nuevas líneas de investigación, programas y proyectos relacionados con la Filosofía de la Educación y con la Educación Superior universitaria y no universitaria.
- Planificar y llevar a cabo reuniones científicas y encuentros académicos. En este sentido, hemos organizado en 2021 las *I Jornadas de Filosofía de la educación: entre experiencias de filosofar y educar*, este primer evento dio lugar a un gratificante espacio de encuentro donde pudimos vivenciar el filosofar en la educación.

El GIFE se inscribe en una de las cinco líneas de investigación del CIMED: *Formación del Profesorado*. Con respecto a las líneas de investigación que el grupo propuso al momento de su creación teniendo en cuenta la diversidad de intereses de sus integrantes y la complejidad del campo, acordamos las siguientes:

- La Filosofía de la Educación, las dimensiones que la conforman y sus funciones.
- Dimensiones ética, política, estética y teleológica de la Educación.
- La Educación como formación, auto-formación, co-formación y transformación.
- Educación Superior Universitaria: sus fundamentos filosófico-pedagógicos, ético-políticos y estéticos.

- Dimensiones filosóficas de la enseñanza en el Nivel Superior Universitario.
- Hermenéutica de la enseñanza universitaria: racionalidad narrativa, pedagogía narrativa y subjetividades narrativas.
- Enfoque epistemológico de la Educación a partir de las perspectivas de la Filosofía Latinoamericana.
- Dimensión ética de la Educación en relación con la subjetividad, intersubjetividad y alteridad.
- Dimensión política de la Educación a partir de perspectivas críticas, descoloniales y andinas.
- Dimensión estética de la Educación en relación a la sensibilidad, la corporalidad y las afecciones.
- Dimensión logopática de la Educación en vinculación con la urdimbre cognitivo-afectiva en la enseñanza.
- Comprensión e interpretación de problemáticas educativas actuales en perspectiva filosófica.

Como puede advertirse en algunas líneas de investigación evidenciamos que no nos limitamos a abreviar en fuentes filosóficas europeas como parámetro teórico-conceptual privilegiado, tampoco las rechazamos puesto que aportan “herramientas” para filosofar, nos proponemos “producir” conocimiento recurriendo también a filósofos latinoamericanos contemporáneos, varios de ellos argentinos, que permiten expandir sentido y de alguna manera “geofilosofar” ... Esto implica un distanciamiento de modelos tradicionales de investigación en Ciencias Sociales que conducirían más a la reproducción de conocimiento que a su producción situada.

Nuestra senda investigativa

Una vez creado el GIFE, nuestro Primer Proyecto denominado “Filosofía y Educación: dimensión ético-política de la enseñanza universitaria” correspondiente a los años 2022 y 2023, fue el inicio de nuestro quehacer investigativo como equipo. Venimos estudiando la realidad educativa actual en la Licenciatura y Profesorado en Cs. de la Educación para comprender e interpretar la enseñanza universitaria de manera contextualizada, asumiendo metodológicamente un enfoque interpretativo-narrativo, en el marco de la investigación cualitativa en educación.

Consideramos que durante nuestro primer Proyecto se alcanzó un significativo nivel de comprensión de las complejas tramas, representaciones, sentidos y significados de la dimensión ético-política de la enseñanza en el nivel universitario, identificando diversos núcleos de sentido que fundamentan y orientan las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de las narrativas de los estudiantes. Se indagaron, describieron y analizaron cuestiones asociadas a la dimensión ético-política de la enseñanza universitaria vinculadas a la relación pedagógica. Se construyeron categorías emergentes asociadas a prácticas, narraciones cruzadas de y sobre las experiencias formativas de los estudiantes y representaciones narrativas sobre la educación. Se organizaron y realizaron las *II Jornadas de Filosofía de la Educación. Filosofar en la experiencia educativa* en 2022 y las *III Jornadas de Filosofía de la Educación. Pasiones y afectos en la urdimbre ético-política de lo educativo*, en 2023. Dado que además de los integrantes de GIFE participaron estudiantes, adscriptos y docentes de la asignatura Filosofía de la Educación (correspondiente a primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación), estudiantes de Profesorado en Filosofía y especialistas en Educación, las Jornadas se convirtieron en encuentros altamente significativos por el intercambio producido entre los participantes. Una meta alcanzada fue la publicación del libro de Actas de las Jornadas, que permitió que muchos estudiantes, además de vivir una primera experiencia como expositores, contaran con su primera publicación de esta naturaleza.

Rememorando la época de elaboración de este Proyecto, en ese momento consideramos las contribuciones del giro lingüístico, del giro hermenéutico, del giro afectivo y de la opción de(s)colonial. El núcleo teórico central lo encontramos en obras de filósofos que ofrecen perspectivas para la reflexión, análisis y crítica de la educación en la actualidad y específicamente para el estudio de la enseñanza. El *ethos* educativo no es ajeno al *ethos* sociocultural y sus especificidades pueden ser estudiadas en sentido situacional y local tal como lo propusimos en este primer Proyecto. La dimensión ética de la enseñanza en la práctica se presenta de manera imbricada con la dimensión política, especialmente porque las relaciones intersubjetivas son relaciones de poder que se plasman en el dispositivo pedagógico cuyo efecto primordial es que produce subjetividad y estas relaciones se alojan en “diagramas de poder” en sentido deleuziano (Flores y Villarreal, 2021). En la actual sociedad del rendimiento las relaciones de poder inciden en la identidad, así como la semántica del poder (uno de los modos sigilosos en que el poder actúa) incide en la subjetividad; los sujetos padecen repercusiones en su potencia de actuar y estas incidencias no sólo suceden de modo singular sino también de modo colectivo y como tal, el efecto es también expresión política. La educación

puede adaptar, sujetar y oprimir o puede favorecer el despliegue de las chances vitales de los sujetos y de tal modo favorecer acciones transformadoras de situaciones adversas de la realidad, tal como sostienen los representantes de la Pedagogía crítica y de la Pedagogía descolonial.

Nuestro objetivo general en este primer proyecto fue comprender desde las narrativas de profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP las complejas tramas, representaciones, sentidos y significados de la dimensión ético-política de la enseñanza en el nivel universitario. Nuestros objetivos particulares fueron los siguientes:

- Identificar las perspectivas del campo de la Filosofía de la educación en sus diversas dimensiones, que fundamentan y orientan las prácticas de enseñanza.
- Indagar la complejidad de la trama ético-política de la enseñanza universitaria a partir de las narrativas en conjunción con la dinámica de la práctica misma.
- Describir a partir de las narrativas la complejidad de sentidos y significados de la eticidad y politicidad de la enseñanza universitaria en la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y en otros profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.
- Analizar en las narrativas cuestiones asociadas a la dimensión ético-política de la enseñanza universitaria vinculadas a la relación pedagógica, puestas de manifiesto en las prácticas de enseñanza a partir de registros etnográficos y narrativas cruzadas.
- Construir categorías asociadas a lo ético y político de la enseñanza.
- Interpretar categorías emergentes de la trama de discursos biográficos, prácticas, y narraciones cruzadas de y sobre las experiencias formativas de los estudiantes, las prácticas de los profesores y las representaciones narrativas sobre la educación.

En este primer proyecto las narrativas de los protagonistas constituyeron el núcleo de nuestro análisis, como dijimos en Flores y Porta (2021) el enfoque narrativo en la investigación educativa se vincula con la hermenéutica filosófica porque interpreta vivencias lingüistizadas y porque además pretende alcanzar una comprensión de las experiencias de los sujetos que las expresan como textos (en sentido amplio). Trabajamos en una primera etapa con encuestas a grupos de estudiantes de Licenciatura y Profesorado en Cs. de la Educación de la UNMdP. A continuación, realizamos entrevistas y grupos focales a estudiantes y adscriptos en las que se ahondó en sus experiencias y

en sus perspectivas en torno al estilo de enseñanza de sus docentes en relación con el vínculo pedagógico y con narrativas de estudiantes sobre aspectos de las prácticas de los profesores en relación a las dimensiones ética y política de su enseñanza y su impacto en sus subjetividades. A partir del análisis de las narrativas construimos categorías *in vivo*, surgidas de las voces de los protagonistas, integrándolas en una macrocategoría: “vínculo pedagógico logopático”, que, por su potencial para la comprensión de los efectos de la enseñanza en la producción de subjetividad, así como para la comprensión de las dimensiones que la integran, sigue siendo estudiada de manera renovada en nuestro proyecto actual.

En el Segundo Proyecto de GIFE denominado “Filosofía y Educación II: urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria” estamos estudiando dimensiones de esa urdimbre, mediante metodología narrativa-interpretativa, articulada con técnicas etnográficas de investigación, siendo un eje de interés la relación entre la enseñanza y los significados (sentidos y pensados) que atribuyen a la educación los sujetos participantes.

El Proyecto 2024-2025 da continuidad a nuestro proyecto anterior e incluye como eje de estudio la dimensión estética, que nos permite abordar esa urdimbre ético-política-estética en un estudio complejo y abarcativo involucrando la dimensión afectiva de una manera más explícita. Nos interesa la relacionalidad afectiva, ontológica y epistemológica inherente al vínculo pedagógico, que como hemos podido identificar en el primer proyecto, se inscribe en las vivencias de los estudiantes generando experiencias que vitalizan, dinamizan y tiñen de sentires y pasiones potenciadoras su “ser estudiante” generando una peculiar instalación en el ámbito universitario que conforma rasgos identitarios estudiantiles distintivos de las carreras de Educación de la Facultad de Humanidades.

En la enseñanza hay una dimensión estética que puede expresarse en “estilos” singulares de los profesores (Flores y Porta, 2018) y que impacta mediante afectos y afecciones a los involucrados. Ciertos aspectos constitutivos de la “esteticidad” de la enseñanza se expresa en el vínculo pedagógico, en los modos de generarlo, construirlo y sostenerlo, puesto que involucra afectos y afecciones que se ponen en juego teniendo en cuenta que en la enseñanza lo afectivo y lo cognitivo se presentan entramados (Flores y Porta, 2013a y 2013b). Es posible identificar “estilos” de enseñanza que expresan una estética singular como modo de creación relacional en la que el docente se inventa, se produce y se recrea como sujeto a la vez que practica su propio arte de vivir (Flores, 2020). Las prácticas de enseñanza como creación artística, modo material de lo estético, se expresan en configuraciones sensitivas que

movilizan y provocan sensaciones. Involucran la “sensibilidad” entendida como la facultad que escapa a la dimensión extensiva del lenguaje verbal (Deleuze y Guattari, 2009; Berardi, 2017).

La dimensión estética no alude sólo a lo que se “muestra” en el área de comportamientos explícitos, implica también emociones, afecciones, afectaciones, que se instalan en lo íntimo de los sujetos, a modo de “intimidad apalabrada” (Pardo, 1996). Una filosofía de la proximidad (Esquirol, 2018), centra la atención en el otro y en las articulaciones del sí mismo (memoria, sentimiento, esperanza); las capas de intimidad, como articulaciones complejas y variables son cobijo íntimo y resistencia íntima. La reflexión “siguiendo el hilo conductor de la resistencia da lugar a una hermenéutica del sentido de la vida; un intento de comprensión del trasfondo de la existencia humana” (Esquirol, 2018, p. 13). La estética de la existencia, en sentido foucaultiano, también involucra la educación, puesto que el yo no es algo dado los sujetos se “crean” a sí mismos como una obra de arte (Foucault, 2012). Se trata de una estética que involucra tanto vivir la creación de sí mismos como una práctica cuidada y permanente, como la resistencia que habilita modos de existencia que permiten hacer de la vida, tanto ética como estéticamente, un campo de afectaciones y percepciones inéditas, otorgando nuevas formas de mirar, conocer, hacer y pensar.

En Educación la ontología es relacional (nada preexiste a las relaciones que la constituyen), la ética es relacional, también lo es la política puesto que en todo dispositivo pedagógico el poder se efectiviza en relaciones de fuerzas dinámicas con posibilidades de resistencia, liberación y transformación de los diagramas de poder que, como tales, están en constante mutación. También la epistemología es relacional (en sentido de Escobar, 2017), se basa en el ser-con, en el inter-ser en un mundo común de los participantes vinculados en relaciones de conocimiento. A estas “relacionalidades” se suma la “relacionalidad afectiva” (Flores, 2022) inherente a lo educativo, que es central en este Proyecto.

El núcleo teórico vital del Segundo Proyecto del GIFE se encuentra en obras de filósofos que favorecen el estudio de la urdimbre ética-política-estética de la enseñanza. Dicha urdimbre puede estudiarse y comprenderse en vinculación con la ética de la alteridad levinasiana, la ética spinoziana, la ética convergente, la ética del discurso, la ética narrativa, considerando la lingüisticidad y la afectividad humanas, la comunicación, la identidad narrativa, el mundo de la vida, los horizontes de sentido, las relaciones intersubjetivas, la conflictividad del *ethos* (y de lo social) y la potencia de actuar de los sujetos (que puede ser potenciada o despotenciada según las

afecciones que involucren). La ética spinoziana contribuye a estudiar afectos y afecciones teniendo en cuenta que la potencia no es poder sobre otros, Spinoza afirma una potencia instituyente que es transindividual y es capacidad de afectar *con* otros. Como sostiene el filósofo argentino Diego Tatián (2014), esta potencia instituyente tiene de militancia la “resistencia a poderes que requieren de la impotencia de los demás para su alegría, de la alienación de los cuerpos y lo que los cuerpos pueden para su dominio” (p. 54).

En este Proyecto nuestro objetivo general es comprender desde las narrativas de profesores y estudiantes de la Facultad de Humanidades de la UNMdP las complejas tramas, representaciones, sentidos y significados de la urdimbre ética, política y estética de la enseñanza en el nivel universitario. Nuestros objetivos particulares son los siguientes:

- Indagar la complejidad de la urdimbre ético-política-estética de la enseñanza universitaria a partir de las narrativas en conjunción con la dinámica de la práctica misma.
- Describir a partir de las narrativas la complejidad de sentidos y significados de la eticidad, politicidad y esteticidad de la enseñanza universitaria en los profesorados de la Facultad de Humanidades de la UNMdP.
- Analizar en las narrativas cuestiones constitutivas del vínculo pedagógico, puestas de manifiesto en las prácticas de enseñanza a partir de registros etnográficos y narrativas cruzadas.
- Construir categorías asociadas a lo ético, político y estético de la enseñanza.
- Interpretar categorías emergentes de la trama de discursos biográficos, relatos de experiencias pedagógicas, prácticas, y narraciones cruzadas de y sobre las experiencias formativas de los estudiantes, las prácticas de los profesores y las representaciones narrativas sobre la educación.

La metodología propuesta es cualitativa-interpretativa y adopta el enfoque narrativo. Los participantes del estudio son los estudiantes de grado, adscriptos y docentes de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación.

El enfoque narrativo en la investigación educativa es pertinente especialmente porque el entrevistado, tal como sostienen Bolívar, Domingo y Fernández (2001) “siempre incluye aspectos morales y emotivos, puesto que en la concepción discursiva de la individualidad, el sujeto se muestra en sus

dimensiones personales, afectivas, emocionales y biográficas” (p. 59). El enfoque se articula con técnicas de etnografía educativa. La inclusión de la etnografía en la investigación educativa es pertinente porque como expresa Rockwell (2011), involucra los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y el “saber pedagógico (...) que rara vez se documenta y por lo tanto la etnografía ofrece una manera de hacerlo visible y audible” (p. 28). Para complementar el estudio se organizará con los docentes la elaboración de “documentación narrativa de experiencias pedagógicas”, en sentido de Daniel Suárez (2021).

Las entrevistas son centrales en este Proyecto puesto que consideramos al entrevistado como a un narrador, lo que según Chase (2015): “equivale a alejarse de la idea de que los entrevistados tienen respuestas para las preguntas de los investigadores y acercarse a la idea de que los entrevistados son narradores con historias para contar y voces propias” (p. 77). Trabajamos y trabajaremos con:

- 1- Entrevistas a docentes, documentación narrativa de experiencias pedagógicas, observaciones de clases de algunas asignaturas realizando registros de observación, registros de audio y video, autorregistros, diario de campo.
- 2- Entrevistas y grupos focales a estudiantes y adscriptos en las que se ahondará el estilo de enseñanza del docente en relación con el vínculo pedagógico.
- 3- Las narraciones de estudiantes sobre aspectos vinculados a las prácticas de los profesores en relación a las dimensiones ética, política y estética de su enseñanza.

En nuestras actividades investigativas las narrativas de los entrevistados son centrales y compartimos con Irene Vasilachis de Gialdino (2018) en que hay en algunos modos de investigar “voces autorizadas”, las de algunos investigadores, que impiden o restringen a los sujetos protagonistas de sus investigaciones evitando que con sus expresiones, gestos, emisiones, silencios, les cuestionen sus presupuestos epistemológicos, teóricos, metodológicos mediante los cuales pretenden conocer y conocerlos. Según la investigadora argentina:

(...) es dable afirmar que así han de permanecer vedadas, ignoradas, acalladas, múltiples y variadas formas de conocer y, con ellas, tanto sus avances como los límites del actual, codificado y disciplinado conocimiento mientras se admita que solo algunos poseen y conservan el saber, la potestad, la legitimación, la palabra, el lenguaje, la voz

autorizada (...). Estimo que la recuperación de esas formas de conocer vedadas reclama, primero, una previa descolonización, ruptura, revisión, objeción epistemológica, y, enseguida, la formulación de propuestas que admitan la pluralidad de epistemologías como expresión de la multiplicidad de culturas, de cosmogonías, de formas de ser y de estar tanto en el mundo como en los diversos mundos que coexisten (...). (Vasilachis de Gialdino, 2018, p. 27)

En concordancia con las ideas anteriores, consideramos que las narrativas ameritan un análisis detallado y exhaustivo sin perder el sentido y el contexto de situación donde se inscriben, y muy especialmente, sin olvidar las “objeciones” epistemológicas, la “pluralidad epistemológica”, ni la relacionalidad ontológica y epistemológica, porque coadyuvan a relevar categorías *in vivo*, es decir, que emergen de las voces de los sujetos protagonistas de la investigación en lugar de surgir de categorías pre-determinadas por la voz “autorizada” del investigador...

Nuestro análisis de los textos es narrativo. A partir del material se requiere una categorización, aun cuando un análisis propiamente narrativo deba evitar un exceso de tratamiento categorial que expropie las voces de los sujetos investigados. Los análisis de contenido, como afirma Bolívar Botía en Porta (2010), por medio de categorías temáticas convierten en manejable la información y permiten su interpretación mediante la codificación, el procesamiento y la obtención de conclusiones. Cabe aclarar que tanto la codificación como las conclusiones son de carácter provisional en una primera etapa y paulatinamente se van transformando en etapas posteriores al incorporar nuevos materiales que llevan a nuevos hallazgos que requieren revisiones y suelen generar nuevos entramados categoriales.

Se realizará una triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas iniciales a través del abordaje de otras técnicas asociadas a la observación de clases: las narraciones de estudiantes, grupos focales a adscriptos y estudiantes; cobrarán importancia categorías asociadas al significado y sentido que los docentes y los estudiantes dan a su propia experiencia personal y a los relatos de formación en su particular interpretación. El proceso de validación del análisis narrativo implica la *cristalización*, como forma de explicitar la complejidad narrativa. La cristalización deconstruye la tradicional idea de validez, permite ver que no hay una sola verdad, brinda una profundizada, compleja y minuciosa comprensión del tema de investigación y contribuye a apreciar los ángulos de enfoque que intervienen, permite ver la perspectiva del investigador y de cada uno de los participantes sin promover la interpretación sesgada y favorece la perspectiva de la validez

como autenticidad en la indagación cualitativa así como la justicia, ya que en la cristalización aparecen todos los puntos de vista de los participantes, argumentos y voces.

Luego de habernos referido a nuestro Segundo Proyecto, cabe destacar algo que genera entusiasmo en el grupo, estamos organizando para el corriente año las *IV Jornadas de Filosofía de la Educación. Relacionalidades afectivas. Urdimbre ético-político-estética de lo educativo* y tenemos previsto para 2025 la realización de las V Jornadas de Filosofía de la Educación, dando así continuidad a este tipo de evento académico que tantos gratos momentos de encuentro y diálogo afectante y afectuoso nos ha permitido compartir durante las Jornadas de los años 2021, 2022 y 2023.

Consideraciones finales

En nuestros Proyectos de Investigación nos interesa entrecruzar la dimensión ética y política como modos de producción de subjetividades en lo educativo, desde una perspectiva relacional que evidencie las formas de saber y poder que se manifiestan en la enseñanza. La dimensión estética es fundamental en nuestro Proyecto actual, ya que posibilita pensar los modos de conocimiento y vinculación desde las afectividades implicadas. En este sentido, la investigación se posiciona también desde una perspectiva estético-afectiva que enlaza los modos de vida educativos y las prácticas pedagógicas en el nivel universitario.

Así como la Filosofía de la Educación consiste en filosofar *en* la educación y *en* la investigación; el “filosofar”, el “educar” y el “investigar” se entraman y pueden configurar prácticas vitales, reflexivas y críticas que redunden en la potenciación de las chances vitales de los sujetos participantes como seres dispuestos a resignificar y resentidizar la educación, la filosofía y la investigación y de ese modo realizar aportes al campo de la investigación en educación mediante nuestra tarea como grupo, contribuyendo a la construcción de conocimiento de las dimensiones filosófico-pedagógicas de la enseñanza. Los integrantes del GIFE deseamos que se construyan y discutan categorías que pueden ser centrales al estudiar los modos en que se efectiviza la educación y así permitir un análisis crítico y reflexivo del sentido de la praxis educativa en Nivel Superior.

Sentimos y pensamos que filosofar, comprendido como un modo de docencia-investigación, de investigación-vida, no es algo propio y exclusivo de quienes nos dedicamos a la Filosofía como disciplina y profesión, sino que es una actitud que se contagia por el mismo interés de pensar lo que nos pasa, los que

nos afecta. Filosofar apasionadamente *en y con* la educación es infundir el deseo de vida en todas aquellas experiencias y situaciones pedagógicas con las cuales nos vemos en la necesidad de interrogarnos. Una forma de vida en la docencia-investigación que se ve atravesada por ese afán ineludible de la pregunta que inquieta nuestras existencias, una pregunta que emerge en medio de lo cotidiano, en el “murmullo de las cosas” (Foucault, 2008, p. 73) como un temblor deseante, una respiración agitada, un fervor por la vida, la filosofía y la educación.

Referencias bibliográficas

- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin & Y. Lincoln (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV, pp. 58-112). Gedisa.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2009). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia 2*. PreTextos.
- Delory-Momberger, C. (2009). *La condición biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Tétraèdre.
- Dussel, E. (1985). *Filosofía de la liberación*. Ediciones La Aurora.
- Escobar, A. (2017). *Autonomía y diseño. La realización de lo comunal*. Tinta Limón.
- Esquirol, J. (2018). *La resistencia íntima. Ensayo de una filosofía de la proximidad*. Acantilado.
- Flores, G. (2018). Co-formación de la identidad doctoral: sendero de vivencias de aprendizaje. En *Actas del I Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación. Investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral* (pp. 131-140). Ediciones de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Flores, G. (2021). Dimensión epistemológica de la investigación narrativa: nexos con la hermenéutica filosófica. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 110-126.
- Flores, G. (2022). Intimidades en la investigación narrativa en educación: relacionalidad afectiva, ontológica y ética. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-11.
- Flores, G., & Porta, L. (2018). La enseñanza rizomática. Un estudio interpretativo sobre la docencia en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 15(15), 1-28.
- Flores, G., & Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario: condiciones de su memorabilidad a partir del enfoque biográfico-narrativo. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 6(1), 1-13.
- Flores, G., & Villarreal, M. (2021). Las transformaciones subjetivas en el diagrama de poder actual y sus implicancias en la educación. *Sophia. Colección Filosofía de la Educación*, 31, 189-209.
- Flores, G., & Porta, L. (2013a). Afectos y emociones en la enseñanza. La categoría nativa resonancia emocional en profesores memorables universitarios. *Revista Alternativas. Espacio Pedagógico*, 18(71), 58-79.
- Flores, G., & Porta, L. (2013b). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *Revista de Educación de Extremadura*, 3(5), 29-49.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. La Marca Editora.
- Furlong, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata (1536-1810)*. Editorial Guillermo Kraft.

- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. Alpha Decay.
- Kohan, W. (1996). Filosofía de la educación. Algunas perspectivas actuales. *Revista Aula*, 8, 141-151.
- Krenak, A. (2024). *Futuro ancestral*. Taurus.
- Lugones, M. (2024). *Hacia un feminismo decolonial. Una antología*. Eterna Cadencia.
- Mignolo, W. (2011). *El vuelco de la razón. Diferencial colonial y pensamiento fronterizo*. Ediciones del Signo.
- Mignolo, W. (Comp.). (2014). *El color de la razón. Racismo epistemológico y razón imperial*. Ediciones del Signo.
- Palermo, Z. (Comp.). (2010). *Pensamiento argentino y opción decolonial*. Ediciones del Signo.
- Palermo, Z. (Comp.). (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Ediciones del Signo.
- Palermo, Z. (Comp.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Ediciones del Signo.
- Pardo, J. L. (1996). *La intimidad*. Pre-textos.
- Pardo, R. (2012). El desafío de las ciencias sociales: desde el naturalismo a la hermenéutica. En H. Palma & R. Pardo (Eds.), *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social* (pp. 103-126). Biblos.
- Platón. (1988). *Diálogos IV. República* (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos.
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar Botía. *Revista de Educación*, 1(1), 181-201.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Santos, B. de S. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. Clacso.
- Simondon, G. (2018). *Sobre la filosofía*. Cactus.
- Suárez, D. (2021). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (Cuadernos del IICE, N° 6). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Tatián, D. (2014). *Spinoza. Filosofía terrena*. Colihue.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2018). Propuesta epistemológica, respuesta metodológica y desafíos analíticos. En A. Reyes Suárez, J. I. Piovani & E. Potaschner (Coords.), *La investigación social y su práctica: Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 27-59). Teseo.
- Walsh, C. (Ed.). (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Abya Yala.

LÍNEA 2: DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN IDIOMAS, EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

RUTAS COMPARTIDAS, CARTOGRAFÍAS DE VIDA Y FORMACIÓN

Silvia Branda

FH-UNMDP HYPERLINK
branda.silvia@gmail.com"

María Inés Blanc

FH-UNMDP
miblancfacultad@gmail.com

Silvina Pereyra

FH-UNMDP
silvinapereyra79@gmail.com



En la clase del señor Germain, sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

—Albert Camus, *El Primer Hombre*

La narración como camino heurístico

La cita de Camus sobre su maestro resume de algún modo lo que nos proponemos en este relato compartido: el sentimiento de enseñar y de aprender a través de la investigación misma en este camino de descubrimiento. Los hallazgos que emergieron a partir de los textos de campo de las investigaciones, las lecturas que nos iluminaron en estos caminos y la convicción de que la selección de uno dejaba abiertas otras rutas de indagación sobre las que podíamos regresar, todo se constituyó en el motor que nos impulsó a recorrer este trayecto juntas. El sentido de compartir nos alienta a esta escritura que intentamos creativa y libre porque nos propusimos gestarla desde nuestros sentimientos, pero a la vez nos apoyamos en un camino teórico y metodológico que sustente nuestros relatos para darles sentido.

Es así que consideramos estas indagaciones desde relatos biográficos definidos como “el uso sistemático y colección de documentos vitales, los cuales describen momentos y puntos de inflexión en la vida de los individuos” (Denzin, 1989, p. 7). Este enfoque ha construido sólidos antecedentes como para transformarse en un clásico en las investigaciones cualitativas, no sólo por su pertinencia para analizar transformaciones sociales desde amplios puntos de vista, sino también porque retoma la perspectiva de las personas involucradas, sin olvidar el análisis estructural. El giro biográfico narrativo a través de las historias de vida y trayectorias profesionales, se ha constituido en una herramienta central en estudios sociológicos y en educación, ya que permite no solo recuperar identidades subjetivas sino también reconstruir trayectorias profesionales (Longa, 2010).

Asimismo, al aproximarnos desde la autoetnografía, llegamos a la investigación a partir de la escritura en la búsqueda de una descripción y un análisis sistemático de vivencias personales para poder entender la experiencia cultural. Es un desafío respecto de la investigación tradicional en la manera de representar a los otros o al *self* ya que reta a los modelos de investigación establecidos de interpretación de los individuos al considerarse como un acto político, consciente y justo socialmente. Quienes investigamos desde este giro usamos a la autobiografía y la etnografía para poder escribir la autoetnografía, por lo cual podemos decir que forma parte de la

investigación cualitativa como proceso y producto (Ellis et al., 2019). Así, el papel de la escritura cobra relevancia en la medida en que se realiza en contexto; hay una creación de una realidad vista por uno mismo donde “ningún escenario textual es inocente” (Richardson y Adams, 2019, p. 47).

En esta oportunidad compartiremos experiencias y vivencias a partir de nuestras propias biografías y registros etnográficos. Tres docentes investigadoras que hemos trabajado codo a codo durante varios años, cada una con su propia identidad, formación, y compromiso puesto a construir conocimiento desde la narrativa para comprender las miradas y vivencias de colegas y estudiantes. Intentamos que las voces de otros y otras entrelazadas con las propias diseñen ese mapa al que hicimos referencia en el título, la cartografía de lo compartido.

El relato de María

Me siento para pensar en lo que escribiré, y mirando un punto fijo en la pared mis pensamientos se vuelven evocativos de los momentos fuertes donde las cartografías de mi vida y formación se entrecruzan, se separan, marchan paralelas o se bifurcan. Debo pensar-me a través de mis propias palabras, comienzo el hilo de la narración de mi *self*. Dice Giordano que “la equivalencia entre relato y viaje se remonta seguramente a los orígenes del arte de narrar” (2020, p. 82). Hay un componente íntimo que se pone de manifiesto sobre la superficie del lenguaje. Decido quedarme en el momento en que me inicio en la formación de formadores.

Esto pasa en el año 2000 cuando comienzo a trabajar como profesora de la cátedra de Práctica en Profesorado de Nivel Inicial en el nivel terciario y como ayudante graduada en Didáctica de la Geografía en la universidad. Al mismo tiempo, inicio el posgrado de Especialización en Docencia Universitaria. Si bien en ambos espacios curriculares me sentí capaz de llevar adelante el proceso de formación porque me daba cuenta de que mi experiencia ya estaba en un punto formada como para hacer transferencia, sin duda fue el posgrado el que me marcó definitivamente orientando mi carrera hacia la educación y la formación de formadores. La seguridad adquirida la fui construyendo a través de los años, articulada con lecturas, miradas y palabras de otros en los que he visto reflejado quién quiero ser y cómo caminar hacia ese modelo humano-profesional.

Fue en ese posgrado donde conocí a Silvia, semana a semana nos sentábamos cerca, siempre con algunas otras compañeras de camino porque íbamos viendo que teníamos expectativas en común y una manera muy parecida de

trabajar. Luego ambas seguimos rumbos en nuestras carreras y fuimos avanzando en nuestras funciones en las materias, primero como parte de los prácticos hasta que nuestra experiencia nos llevó a estar a cargo de las mismas. Además, coincidimos en trabajar en el Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC). En una primera etapa, mi compañera de camino fue Graciela M., la docente a cargo de la materia Didáctica de la Geografía. Juntas escribíamos y participábamos tangencialmente en el grupo, más dedicadas a la investigación en la didáctica de la geografía y no tanto a los temas del grupo mayor. Graciela falleció y yo quedé en el grupo, pero muy solitaria escribiendo cada año y participando en los congresos individualmente. Esto no me gustaba, soy gregaria por naturaleza, me gusta trabajar en grupo, compartir, escuchar y ser escuchada. Un año y medio más tarde quedé a cargo de la materia.

Lo más interesante que rescato de este período en GIEEC, fue el ponerme en contacto con el giro decolonial, que a partir de ese momento ha acompañado buena parte de mis producciones y no sólo ha ido transformando lo que enseño, sino cómo lo enseño, la propia decolonización pedagógica que atraviesa mi experiencia de clases. Desde este lugar, me he propuesto explorar el concepto de la colonialidad del saber como una forma de resistencia intelectual y pedagógica (Mignolo, 2011). En mi labor en el profesorado en geografía me propuse a partir del análisis de los modelos de centro y periferia, decolonizar la mirada europensante para acompañar a docentes en formación y al estudiantado de los cursos de las prácticas pedagógicas, desmitificando el análisis de los textos con miradas eurocéntricas y volcando el sentir por el aprendizaje hacia una interpretación local de los actores sociales involucrados en las grandes desigualdades urbanas y rurales. También desde el giro decolonial me propuse analizar una institución de enseñanza media rural y los actores sociales involucrados, como un ejemplo de la formación eurocéntrica que tienen la mayoría de los docentes y la falta de una mirada contextualizada sobre una institución educativa con una modalidad diferente. Considero que formar es ayudar a crecer, a creer e intervenir desde el compromiso, no sólo desde la reproducción. Formar también es trabajar desde la inclusión y la diversidad, y desde estas posturas he ido cartografiando nuevos caminos pedagógicos.

A finales de 2015 nos encontramos por casualidad con Silvia, como otras tantas veces, en un pasillo de Humanidades, y hablando de la investigación y el grupo, me dijo: «Tal vez tenga una buena noticia para vos. Esperá unos días». Los días pasaron y Silvia se contactó para invitarme a ser parte de un proyecto que ella dirigiría dentro de GIEEC, y ese fue el inicio de mi verdadero rol de investigadora en educación que tanto había esperado. El contexto de

formación era la temática principal y desde allí las lecturas, los artículos y la participación en congresos no fue más en solitario; había un grupo que acompañaba mi desempeño. En esa época conocí a Silvina, en principio sólo de nombre y por un par de años no coincidimos en trabajar juntas hasta que sí lo hicimos. Entiendo que este encuentro, junto con el de Silvia, es otro hito en mi carrera como investigadora, ya que disfruto la lectura y escritura compartida, el intercambio de ideas, el aporte que cada una hace, los proyectos que desarrollamos cada una con sus habilidades intelectuales, sus fortalezas, su esmero y nuestro gusto por compartir. “No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros” (Freire, 2008, p. 145).

Este espacio de compartir se vuelve tangible en cada propuesta que inicio (que iniciamos). Nos movemos en burbujas reales de relatos compartidos: la calle, el aula, nos *dicen* en formatos diferentes al ponernos en relación con esas diferencias. Intento (intentamos) desentrañar esa lectura subjetiva de realidades únicas y las lecturas del grupo acompañan. Cada vez que encuentro una respuesta aparecen más incógnitas. Es una mirada a mi interior la que atraviesa lo que escribo, lo que interpreto sobre los demás, esas subjetividades se entrelazan con mi propia subjetividad y me-descubro. En realidad no existe un formato para acceder a lo que representa la vida interior, hay una idea de lo que Denzin (2017) llama “metafísica de la presencia” (aludiendo a Derrida) y que esa es la base de la búsqueda de una metodología pensada como ejercicio de imaginación sociológica. Es la autoetnografía interpretativa o performativa que comienza con algún momento clave en la vida y desde ahí se mueve hacia atrás y adelante en el tiempo en busca de los significados.

La investigación devela la fragilidad de lo conocido y lo ajeno también, y debemos darle forma. Entablamos conversaciones que involucran discusiones sobre caminos a tomar, instrumentos, métodos, análisis, y reflexión. Como dice María Pía López, “No hay conversación sin presuposición dialógica, por más gozosa propensión al monólogo que cultivemos” (2021, p. 74). Así continuamos un camino de formación en la investigación que ya se había iniciado en ese primer proyecto, pero ya a partir del 2018, con la creación del GIEFOD (Grupo de Investigación en Idiomas y Formación Docente) y su incorporación al CIMED (Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación), integramos una comunidad de investigación, todos los grupos en el marco de la Facultad de Humanidades, cuna de nosotras como estudiantes y profesionales y a la que hoy devolvemos de alguna manera como hijas académicas un poco de lo recibido en este camino de formación e investigación en el que estamos inmersas.

En cuanto a mi propio camino, alcanza su punto máximo cuando decido cursar el Doctorado en Educación en la Universidad de Rosario. La apertura al campo de la indagación narrativa, el giro decolonial con el que ya venía trabajando hacía unos años en el grupo, la escritura creativa, el giro poshumanista, la subjetividad vuelta investigación en sí misma, abrieron un camino en el que me siento sólida, en el que sigo buscando respuestas, en el que valido mis autorreflexiones y las de los demás, en el que siento que puedo, que *soy*.

El relato de Silvina

Para construir este relato sobre mi recorrido en el CIMED recurriré a la cartografía como analogía. La palabra «cartografía», del griego *chartis* «mapa» y *graphein* «escrito». Así como el oficio de cartografiar es un modo de comprender el mundo y representarlo, pienso en la investigación narrativa como una cartografía en la que las historias que narramos nos ayudan a interpretar y darle forma a lo vivido en un lugar y tiempo determinados en nuestro constante devenir. Cada experiencia habilita ese pasaje en el que salimos de nosotros mismos para ir al encuentro con lo otro, y la palabra es el vehículo para reflexionar y representar esos nuevos territorios que vamos descubriendo. Otras tantas veces, al interpretar las historias de vida se produce un extrañamiento por el cual vemos lo cotidiano, lo que nos es familiar, desde diferentes perspectivas. Ya sea de un modo u otro, en el territorio encontramos confluencias, pero también bifurcaciones y rupturas que impulsan nuevas reconfiguraciones. Pero como además el camino no es solitario en modo alguno, en este relato intentaré representar los hitos en la cartografía como nodos -esos puntos de encuentro que permiten el flujo de saberes para formar redes- que es justamente lo que nos conforma como grupo.

Mis inicios en la investigación educativa estuvieron propiciados por la invitación de Luis Porta, quien sin duda creó oportunidades para la investigación en el campo de la formación del profesorado en general y en el Profesorado de Inglés en particular. Entré al GIEEC acompañada por Zelmira, quien era la titular de la cátedra Teorías del Sujeto y del Aprendizaje en la que yo me desempeñaba como ayudante. Recuerdo que presenté un proyecto acerca de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés del estudiantado del profesorado pensando que era algo innovador, y Luis, amablemente, me dijo que podía consultarle a Silvia Branda porque era su tema en la especialización en docencia universitaria. De ahí en más, comprendí la necesidad de compartir las líneas de investigación en las que trabajamos, conocer el trabajo de nuestros colegas, y principalmente la

importancia del trabajo colaborativo hacia el interior de un grupo de investigación.

Dos años más tarde, estábamos trabajando con Silvia en un proyecto dentro del GIEEC sobre las huellas de las biografías escolares de los docentes noveles del Profesorado de Inglés, y en 2018 Silvia formó el GIIEFOD. Desde el primer momento Silvia nos alentó a hacer equipos de trabajo para escribir y co-construir conocimiento, y es en esta dinámica que convergemos con María Inés Blanc, una lectora ávida que me acercó a otros modos de narrar. De este modo, una profesora en Geografía y una profesora de inglés, ambas formadoras docentes, nos encontramos compartiendo miradas sobre el saber que nace de la experiencia y sumergiéndonos en la autoetnografía. Tanto con Silvia como con María Inés fuimos explorando la formación docente inicial, lo que me permitió ver el terreno desde nuevas perspectivas y desde esta comprensión ser agente de cambio en la praxis.

Dentro del GIIEFOD, mi búsqueda ha sido en pos de desentrañar cómo se construye el saber/ser/sentir docente ante lo que percibo como un *status quo*, una resistencia al cambio y a la transformación consciente de la praxis. Si las huellas de las biografías escolares son tan potentes que impactan directamente en el desempeño profesional de docentes noveles, si la formación docente inicial tiene escasa influencia en los primeros años del ejercicio de la docencia ¿Cómo se apropián del saber pedagógico quienes realizan sus prácticas pre-profesionales? Y más aún ¿Somos capaces de hacer de la formación docente una experiencia de transformación?

Entonces, en el primer proyecto del GIIEFOD nos abocamos a indagar sobre los procesos de construcción del conocimiento del saber/ser docente a partir de narrativas, autobiografías y diarios reflexivos del grupo de residentes de los profesorados en Geografía e Inglés. En esa etapa tomamos las categorías *autoconocimiento*, *emancipación* y *transformación* como procesos en la construcción del saber/ser docente. Así, el análisis de los cuadernos de reflexión centró nuestra atención en la relación entre la experiencia y el saber -este último entendido como un proceso en el que nos apropiamos del conocimiento, lo re-elaboramos, lo subjetivamos y lo transformamos (Contreras Domingo, 2010). La interpretación de los cuadernos de reflexión nos llevó a indagar en nuestro siguiente proyecto sobre las rupturas y reconfiguraciones que han marcado las trayectorias de docentes pertenecientes al área de la formación del profesorado. Consecuentemente, invitamos a colegas de los profesorados a narrar sus historias a la vez que María Inés y yo hicimos lo propio. Así, nos involucramos en un proceso introspectivo, profundamente reflexivo en el que, desde el relato

autoetnográfico, buscamos hacer emerger los acontecimientos que habían llevado a procesos de transformación en nuestra praxis.

Si escribir fue un desafío, el análisis de los relatos lo fue aún más: esta vez, aquello desconocido que me interpelaba y me transformaba era la interpretación de mi propia vida. Entonces, cruzamos caminos con una investigadora del CIMED, Cristina, a quien le bastó una sola pregunta para hacerme llegar sugerencias de lecturas, que incluían un capítulo inédito sobre su propia autoetnografía. Como resultado, entablé una relación dialógica con las experiencias vividas para reconocirme en las frustraciones y momentos de epifanía, y en la liberación de discursos y prácticas que ya no me representaban. El pasaje de ser guardiana del conocimiento canónico hacia convertirme en una aprendiz de nuevas disciplinas y aún de mis estudiantes, paulatinamente abrió caminos más sensibles al otro para percibir sus dificultades y sus aprendizajes (Shaughnessy, 1987). Esta «sensibilidad epistemológica» de la que habla Britzman (2003) me permitió aprehender -en el más puro sentido de hacerlo carne en mí- que aprender a enseñar no es un dilema privado de adquirir (o no) habilidades, actitudes o conocimientos predeterminados, sino que es una construcción social en la cual la problematización de una idea, un presupuesto o una práctica es central. En palabras de Contreras Domingo (2013):

El auténtico conocimiento pedagógico, en realidad, sólo puede ser una forma actuante de pensamiento: un saber que insinúa, que ofrece la experiencia en su apertura a ser pensada y actúa como inspiración, sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para conectarlo con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer. Un saber que, a veces, lo que debe hacer es callar, crear el vacío en el que el otro pueda hacer emerger su propia verdad, una verdad que está tan sólo naciendo; que sólo podrá ser si llega a ser una experiencia propia. (p. 9)

Al mismo tiempo que el proyecto de investigación se estaba desarrollando, el área de formación docente del Profesorado de Inglés estaba pasando por un recambio generacional. Profesoras culminaban su vida laboral mientras que ayudantes graduadas se integraban a las cátedras portando diversas experiencias en docencia, con trayectos en posgrados en educación universitaria, investigación narrativa, y en ciencias sociales. Las condiciones estaban dadas para una profunda transformación en la estructuración de las asignaturas y avanzar hacia un territorio epistemológico y vivencial que atraviesa actualmente la narrativa de América Latina y el Caribe, que es la perspectiva decolonial.

De este modo llegamos al proyecto actual Estudiantes y docentes en contextos de formación V. Hacia una perspectiva decolonial: repensando las prácticas de enseñanza en el Profesorado de Inglés de la UNMdP. Nuestra atención está focalizada en analizar la enseñanza del inglés como una lengua otra en la formación del profesorado, recurriendo a las narrativas que el grupo de participantes pueda brindarnos, para comprender los procesos que transitan al adoptar una perspectiva decolonial para pensar la enseñanza del inglés desde un sentido crítico, pluriverso, de justicia social. En esta línea, desde un posicionamiento de resistencia, adoptamos la denominación de inglés como lengua otra “para tomar distancia onto-epistémica de otras formas de nombrar la lengua que enseñamos” (Baum, 2021 p.135).

Walsh (2018) nos invita a pensar la decolonialidad como una praxis pedagógica crítica -un proceso continuo y constante de cuestionar, reflexionar, analizar, teorizar, y accionar. Así entendido, el descolonialismo es más que la ausencia de colonialismo, es un modo de posicionarse en las prácticas y procesos que irrumpen, intervienen, provocan, movilizan y construyen significados otros albergando las diferencias (Mignolo y Walsh, 2018). Pensarnos en la enseñanza de inglés desde una perspectiva decolonial pone en juego diversas tensiones para desandar el camino construido en base a modelos teóricos en complicidad con la matriz colonial del poder (Mignolo, 2003), y para tal fin, comprender cabalmente las dimensiones de la lengua es condición ineludible para tal desafío.

Ahora es mi turno de crear comunidad con las ayudantes de cátedra y adscriptas, quienes forman parte de GIIEFOD, así como de otros grupos pertenecientes al CIMED tales como el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas. Educación justa. Mente-cuerpo-emoción (GIESED) y el Grupo de Investigación en Políticas Educativas (GIEPE). Colaborativamente abordamos la formación desde una perspectiva crítica decolonial transversalizada por los ejes de la educación sexual integral (ESI) apuntando a una renovada concienciación en el Profesorado de Inglés que habilite modos otros de habitar las aulas.

Este es nuestro compromiso. En un contexto socio-político complejo y angustiante para la universidad, educar da sentido a nuestras vidas. Para quien se pregunte para qué educar, Hanna Arendt (1996) responde en su escrito sobre la crisis en la educación de manera contundente:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación

decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (p.208)

Así de bello. Educar siempre es el camino.

El relato de Silvia

Siento que esta es una oportunidad de mirar hacia atrás para volver sobre los pasos recorridos, aquellos que me condujeron a este aquí y ahora. Hoy soy el fruto de profundas reflexiones con colegas y amistades, de sentimientos intensos que acariciaron mi corazón, mi alma y que siempre están ahí para hacerme sentir viva. El largo camino transitado desde mi participación primero en GIEEC y luego en GIIEFOD, siempre cobijada bajo el gran paraguas de CIMED, me llevó a un cambio muy profundo en mi manera de comprender la educación y la enseñanza de la lengua inglesa. En el trayecto experimenté situaciones, vivencias y lecturas que me hacían ruido, con las que no me sentía a gusto, pero no podía terminar de identificar qué era *eso* que me incomodaba. Provengo de una formación muy estructurada, quizás, propia del Profesorado de Inglés de una época pasada. Poco a poco fui descubriendo nuevos espacios y perspectivas en torno a la educación que me fueron marcando y flexibilizaron mi mirada. Me alentaron a explorar senderos, tal vez escasamente transitados y un tanto escabrosos, que sentí que había que abrir y despejar para permitir que otras personas lo transiten.

A medida que comienzo a revivir lo que sentí en mi travesía me permito contemplar y recorrer un paisaje casi de cuentos, en el que los personajes nos desplazamos libremente por montañas nevadas, ríos y caminos serpenteantes. Comienzan a aparecer, cual película muda, imágenes de momentos vividos, algunos enlazados entre sí y otros desconectados, todos recreando alguna escena de mi vida. De repente la película se transforma en sonora y empiezo a escuchar voces amigas que hablan de narrar, transformar-nos, educar, colaborar, de crecimiento colectivo y de comunidad. Son las mismas voces que resuenan hace... ya no recuerdo cuántos, pero muchísimos años atrás ¿serán más de veinte o veinticinco? Seguramente. Las escucho y las identifico, todas voces amigas, aquellas que me invitaron a formar parte del grupo GIEEC. El aire fresco que se respira transitando este paisaje abre e intensifica mis sentidos y me remite a recuerdos más profundos, aquellos que dieron comienzo a mis inicios como investigadora. Comencé en

el GIEEC, un pequeño grupo de diez o quince integrantes tal vez. Me sentía feliz con mi sentido de pertenencia. Fue entonces que comencé a sumergirme profundamente en las pedagogías críticas, en las lecturas de Freire, Giroux, Apple, McLaren, Young, Carr y Kemmis, entre otros. Me dieron *vuelta la cabeza*. Literalmente. Sentí que había hallado en sus ideas algo con lo que me identificaba, que *eso* que me incomodaba, había dejado de hacerlo. Estaba saliendo de mi estructura disciplinar para encontrarme con una mirada transformadora que estos textos, junto con mis primeros pasos en investigación, me permitieron descubrir. Al mismo tiempo, en GIEEC nos interesamos en indagar acerca de docentes memorables, en lo que hacen los buenos docentes, en enseñanzas y miradas superadoras, y me seguía *volando la cabeza!* Estaba dispuesta a cambiar, a trans-formar-me. Y así fue, en la medida que avanzábamos en las investigaciones, me fui dando cuenta que mi mirada con respecto a la educación y a la formación docente ya no era la misma, las investigaciones que estábamos realizando sin duda alguna me estaban trans-formando.

Comienzo a recordar a quienes me convidaron desinteresadamente sus saberes y su calidez, me acompañaron en mis inicios como investigadora y nunca me soltaron la mano. Con quienes fui tomando contacto con la realidad social y profesional, a quienes me invitaron a hacer mi primera carrera de posgrado, la Especialización en Docencia Universitaria. Otra vez la *cabeza vuela!* ¡Qué mundo mágico y maravilloso al que estaba entrando! En la especialización conocí a Alicia Camilloni y a Edith Litwin, y debo admitir que hay un antes y un después en mi vida académica ¡unas maestras!. De esas de quienes una nunca termina de aprender, de las que te quedarías escuchando horas y horas y no te querés perder ni una sola palabra. La especialización también me permitió conocer colegas y amistades con quienes compartimos aprendizajes y recorridos académicos.

Siempre dispuesta a emprender nuevos proyectos sumándose a mis locuras. Luego vino la Maestría en Docencia Universitaria y finalmente el Doctorado en Educación. El GIEEC y estas tres carreras de posgrado me permitieron conocer la gran comunidad que hoy conformamos el CIMED. Un grupo maravilloso de profesionales que se retroalimenta. Hemos diseñado colaborativamente la urdimbre multicolor de la que hoy somos parte. Con ellos y ellas comprendí que el proceso de cambio sucede en y con el entorno.

Una nueva mirada acerca de la educación comenzaba a gestarse en mí, fue el devenir de mi identidad docente. Sentí que comencé a habitar un espacio de renovación, de-construcción y retroalimentación generada por la afectividad, lo social, cultural y académico. Fue un sentir de comodidad en la

heterogeneidad, de habitar lo propio y lo ajeno para fundirnos en una comunidad. Comenzamos a construir colectivamente lo diverso en un espacio que nos permitió respetar las autonomías y libertades que se desplegaron en prácticas únicas de enunciación. En toda esta vorágine de investigaciones, grupos, proyectos, posgrados, comunidad que se retroalimenta, conocí a Silvina, otra profe de inglés que parecía querer romper con viejos paradigmas. Su curiosidad por las pedagogías disruptivas y transformadoras nos empezó a unir de manera tal que cuando inicié mi propio grupo de investigación, el GIIEFOD, la invité a participar. A partir de ese momento, María Inés y Silvina pasaron a formar parte de esta gran comunidad narrativa, biográfica, autoetnográfica y transformadora que hoy compartimos. Nos terminó uniendo nuestra profunda convicción de alentar y acompañar al estudiantado a dar un *paso más allá*. Juntas formamos parte del GIIEFOD y del CIMED y así logramos identificar un antes y un después en nuestras vidas académicas. Se asomaron nuevas perspectivas, las pedagogías críticas, lo queer, lo decolonial... ¡Cuánto! Esto parece no tener fin. Nuestro espíritu de indagación, exploración y deseo de cambio nos unió como investigadoras y profesoras de las residencias.

Y aquí retomo mi paisaje de cuentos, bello, fresco, siempre con nuevos lugares para descubrir, que recorrería una y otra vez buscando caminos que me permitieran crecer y acompañar a quienes lo desean. Así siento mi experiencia, el sendero transitado como investigadora, siempre en continuo cambio, con exquisitos y misteriosos rincones para explorar. Ya no soy la misma persona que tímidamente ingresó al pequeño grupo de investigación de aquel entonces. Soy otra, en continuo cambio, con ganas de seguir aprendiendo. Claramente lo explorado, lo vivido y la investigación misma me trans-formaron y me alientan a acompañar a mis estudiantes en este maravilloso camino de la trans-formación.

Caminos que convergen

... un relato nuevo se va urdiendo: el que los niños sentados en el asiento de atrás necesitarán fabricar para darle sentido a un mundo demasiado injusto.

—Valeria Luiselli, Desierto Sonoro

Las diferentes investigaciones realizadas en el seno del CIMED por nuestro grupo fueron de alguna manera enfocándose en un proceso que concibe la formación docente desde un lugar no hegemónico que nos proporciona el giro decolonial. En este sentido, hemos realizado una serie de investigaciones que han sentado las bases para desarrollar una perspectiva crítica despojada de la

visión eurocéntrica al interpretar las historias personales y académicas de docentes y estudiantes.

Adentrarnos en la subjetivación fronteriza (Mignolo, 2011) nos habilitó un abordaje alternativo que valora las diferentes perspectivas y conocimientos que han sido históricamente marginados. Las instancias de contextualización de los relatos superaron nuestras propias representaciones y nos sumergimos en nuestro *saber-ser-sentir* al vernos atravesadas por nuevas imágenes poderosas de lo no dicho, lo no de-construido.

Dentro del giro narrativo también implementamos la autoetnografía como insumo de investigación en los relatos de participantes, y en nosotras mismas al vernos reflejadas en algunos de ellos o acompañadas en una introspección identitaria. La afectividad y la subjetividad pasaron a formar parte de nuestra narrativa: en lugar de ocultar esos sentimientos, los potenciamos. La creatividad fluyó naturalmente y nos embarcamos en la búsqueda de nuevos caminos y territorios, dejando lugar también para el sesgo literario en nuestras producciones (Ellis et al., 2019).

Los trayectos transitados convergieron en numerosas oportunidades, y hoy se funden en un sentir profundo que las tres compartimos y que se traduce en una pasión que contagia a quienes conformamos el GIIEFOD. Se trata de un deseo común por enseñar de una manera diferente, liberadora, comunitaria, colaborativa y transformadora que rompa con los paradigmas y esquemas impuestos por la colonialidad. Es así que en el año 2024 iniciamos una investigación que consideramos sumamente emancipadora en cuanto contribuirá a la construcción de conocimiento en pos de *decolonizar las prácticas docentes* en el Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Nuestro profesorado ha tenido por muchos años determinadas características que entendemos, se han originado por diferentes factores, pero en gran medida por sesgos de la modernidad: la lengua misma como representación de mundos, los materiales didácticos, y la proliferación de artículos científicos relacionados con la enseñanza del inglés que fundamentalmente surgen a partir de estudios realizados desde el Norte Global. En ocasiones, quienes enseñamos inglés hemos sentido cierta incomodidad al utilizar materiales que privilegian las perspectivas eurocéntricas e imponen sus propias creencias, valores, discursos y culturas acallando voces otras y visiones otras del mundo. Los libros de texto de inglés son el vehículo a través del cual se permean los modos de hacer y pensar en el aula irrespectivamente del contexto en el que están siendo implementados. Las metodologías de la enseñanza, las evaluaciones estandarizadas, el currículum, el diseño de materiales didácticos

y hasta la formación del profesorado son parte de la marketinización del inglés global, siempre atentando contra el aprendizaje situado respetuoso de las necesidades locales.

En medio de esa incomodidad comenzaron a asomar investigaciones desde el pensamiento fronterizo que nos invitaban a re-pensar y re-situar nuestras propuestas didácticas como docentes de una lengua *otra* desde un enfoque crítico que valore múltiples formas de conocimiento. Sin embargo, en el Profesorado de Inglés todavía continuábamos con nuestra mirada puesta en el Norte.

Tímidamente empezamos a leer textos relacionados con pedagogías decoloniales y nos fuimos dando cuenta de que *había algo que no cerraba* en los contenidos propuestos en los planes de trabajo docente, en la bibliografía abordada y mucho menos en las prácticas pedagógicas. También, comenzamos a advertir que viejas tradiciones necesitaban de-construirse para poder adoptar una perspectiva crítica y pluriversal. Es así que con plena convicción empezamos a sumergirnos en el giro decolonial que nos permitió visibilizar y hacer posibles las interpretaciones múltiples de conocimientos con formas otras de ser en y con el mundo. Nuestro acercamiento a las pedagogías decoloniales nos permitió cuestionar-nos para desplazar y subvertir conceptos y prácticas instaladas a partir de la herencia colonial.

¿Por qué este profundo interés por lo decolonial? Porque sentimos la colonialidad como un fenómeno complejo que opera a través de jerarquías territoriales, epistémicas y raciales, que habilitan la re-producción de la ideología dominante (Restrepo y Rojas, 2009). Las experiencias son entendidas bajo la mirada de estructuras de subordinación naturalizadas a partir de quienes se apropian del poder en términos políticos, económicos, culturales y sociales ejerciendo todo tipo de matices de dominación, ya que con sus acciones influyen, modifican y afectan las vidas de otras personas. Entendemos que las pedagogías decoloniales se alzan como medio para la liberación y la trans-formación de las experiencias vividas. Según Cabaluz-Ducasse (2018), se caracterizan por la naturaleza intrínsecamente ética, política e ideológica de la educación; la necesidad de construir educación popular *con y desde* las personas marginalizadas (Walsh, 2018); la educación entendida como proceso de concienciación de los factores deshumanizantes en la cultura; el reconocimiento genuino de los saberes subalternizados; y la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas reconociendo la matriz colonial de poder (Quijano, 2000) presente en la pedagogía.

El relato colonial-moderno ha impuesto una subordinación basada en la competencia lingüística, legitimando la supremacía del inglés como lengua extranjera a través de las instituciones educativas. Para trascender esta percepción de lengua colonial, es necesario que quienes la enseñan atraviesen un proceso íntimo y sensible en torno a su saber-ser-sentir docente vivenciando experiencias permeadas por miradas críticas en sus prácticas. Para ello, nos propusimos comprender el proceso de reflexión y de sensibilización que atraviesa el estudiantado que realiza sus experiencias pre-profesionales elaborando e implementando secuencias didácticas con perspectivas decoloniales. A partir de una indagación cualitativa realizada con observación documental, relatos escritos, reflexión autoetnográfica y entrevistas focales, realizamos un análisis en profundidad de las narrativas de estudiantes residentes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata, que nos permitió comprender sus experiencias pedagógicas y vivencias personales.

Pensarnos en la enseñanza desde una perspectiva decolonial puso en juego diversas tensiones para desandar el camino construido en base a modelos teóricos en complicidad con la matriz colonial del poder (Mignolo, 2003), y nos permitió comprender que las dimensiones de la enseñanza de una lengua otra involucran condiciones ineludibles para tal desafío.

[...] cada lengua representa el mundo a su manera, cada lengua captura, nombra, denota y aquieta -mediante sus sustantivos- eso del mundo de lo que desea hablar, apropiarse, transmitir, instalar, imponer; su gramática, su sintaxis, su léxico operan como dispositivos formalizantes -en nada objetivos ni neutros- de esos recortes de mundo que la lengua hace “existibles y decibles”; esos son los recortes que cada lengua carga de sentidos, ideologías, valores a través de la producción de sus discursos y sus géneros discursivos. (Baum, 2022, p. 18)

La experiencia en el seno de las residencias nos animó no sólo a de-construir rituales y tradiciones conceptuales para producir conocimiento sino también como locus simbólico de formación y reflexión para la intervención sobre la realidad. Nos permitió creer en las aulas como bastiones de resistencia y restitución, y desarrollar la dimensión significativa de lo político en los objetivos y contenidos que proponemos y que ciertamente representan campos de fuerzas que la modernidad había anulado.

Advertimos que las corrientes pedagógicas occidentales o modernas no han podido identificar ni visibilizar las diferencias en la medida en que han centrado sus intereses en la homogeneización, por ello la entendemos como una pedagogía colonizante.

Desde nuestras propuestas de investigación y nuestra propia transformación, centramos nuestra mirada en el giro decolonial, en la lucha por pedagogías *otras*. Para ello necesitamos hacerles frente abiertamente, desafiarlas y resistir la colonialidad del poder, el saber y el vivir para que no limiten ni nuestra existencia ni lo que enseñamos (Ortiz Ocaña et al., 2018).

El camino que iniciamos hace pocos años con estudiantes y docentes nos permitió arrojar luz a miradas enfocadas en viejos paradigmas y nos brindó la posibilidad de trans-formar nuestro propio posicionamiento geo-corporal como agentes de formación. Sentimos tangible el espacio generado al afianzar nuestro *ser-docente- investigadora* en esas burbujas de los relatos compartidos a las que nos referimos anteriormente. El diálogo colaborativo nos permite producir nuevo conocimiento dentro de la formación. Mientras tanto, la vida pasa a través de las palabras, las de quienes participan de nuestras investigaciones y las propias -lo íntimo y su resonancia en el lenguaje cuando quiere ser dicho (Giordano, 2020). Esta es la ruta del viaje en el que nos propusimos narrar.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (A. Poljak, Trans.), (pp. 175-208). Ediciones Península.
- Baum, G. (2018). Un paradigma otro: Pedagogizar decolonial para la enseñanza situada de inglés como lengua otra. *En Formación* 97. 3(3), 47-57.
- Baum, G. (2021). Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra. *Cuadernos de la ALFAL*, 13 (2), 133-168.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. State University of New York.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88.
DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4
- Camus, A. (1994-2005). *El primer hombre*. Tusquets Editores.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.
- Contreras Domingo, J. (2013). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. *Revista Inter-Ação*, 38(1), 1-35 DOI: [10.5216/ia.v38i1.25126](https://doi.org/10.5216/ia.v38i1.25126)
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación cualitativa*. 2(1), 81-90.
<http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Ellis, C., Adam, T., Bochner, A. (2019). Autoetnografía. Un panorama. En S. Bénard Calva, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17- 42). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Freire, P. (2008-1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Giordano, A. (2020). *El giro autobiográfico*. Beatriz Viterbo Editora.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.

Longa, F. (2010). Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes. En *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.

López, M. P. (2021). *Quipu. Nudos para una narración feminista*. Editorial Estructura Mental a las Estrellas.

Luiselli, V. (2019). *Desierto sonoro*. Editorial Sigilo.

Mignolo, W. (2003-2011). Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Publidisa.

Mignolo, W. (2003). Un paradigma otro. Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositio* 25(52) 127-146. <http://www.jstor.org/stable/41491792>

Mignolo, W. y Walsh, C. (2018). *On Decoloniality. Concepts. Analytics. Praxis*. Duke University Press.

Restrepo, E. y Rojas, A. (2009) *Introducción crítica al pensamiento decolonial* Maestría de Estudios culturales. Universidad Javeriana. https://www.academia.edu/2186931/Inflexion_decolonial

Ortíz Ocaña, A., Arias López, M. y Pedroso Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*. Universidad Nacional de Costa Rica.

Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28(1), 255-301.

Richardson, L. y Adams, E. (2019). La escritura. Un método de indagación. En S. Bénard Calva, *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 45-82). Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Shaughnessy, M. (1987). Diving in: An Introduction to Writing. En D. Goswami and P. Stillman (Eds.). *Reclaiming the Classroom: Teacher Research as an Agency for Change*. Boynton/Cook Publishers.

Walsh, C. (2018). The Decolonial For. Resurgences, Shifts, and Movements. En W. Mignolo y C. Walsh (2018). *On Decoloniality. Concepts. Analytics. Praxis*. Duke University Press.

LINEA3: EDUCACIÓN SUPERIOR

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y PROFESIÓN ACADÉMICA

**EDUCACIÓN SUPERIOR, PROFESIÓN ACADÉMICA Y DESARROLLO
SOSTENIBLE. SINERGIAS INVESTIGATIVAS DE UN OBJETO DE ESTUDIO
EN EXPANSIÓN.**

Mariana Foutel
CIMED-UNMDP
marianafoutel@yahoo.com.ar

Luis Porta
CONICET-CIMED-UNMDP
luisporta510@gmail.com

Aguirre Jonathan
CONICET-CIMED-UNMDP
aguirrejonathanmdp@gmail.com

Alejandro Musticchio
CIMED-UNMDP
camusticchio@hotmail.com

Fernando Hammond
CIMED-UNMDP
hammondfernando@gmail.com

Nicolás Braun
CIMED-UNMDP
nicolasbraun01@gmail.com

Marcelo Alegre
CIMED-UNMDP
marcealegre2013@yahoo.com.ar

Florentina Lapadula
CIMED-UNMDP-UNLP
flor_lapadula@hotmail.com

Silvina Blanque
CIMED-UNMDP
sblanque@gmail.com

Diego Calderon
CIMED-UNMDP
dcalderon11@abc.gob.ar

Paula Gaggini
CIMED-UNMDP
paulagaggini@gmail.com

Selene Queirolo
CIMED-UNMDP
sele.queirolo@gmail.com

Catalina Iriarte
CIMED-UNMDP
catalina.iriarte99@gmail.com

Carolina Vargas Pisani
CIMED-UNMDP
carolinamariavargaspisani@gmail.com

Bruno Rivero
CIMED-UNMDP
brunorivero1536@gmail.com



Introducción

En el año 2019, como parte del proceso de consolidación de diversas líneas de investigación radicadas en el Centro de Investigaciones Multidisciplinares en Educación (CIMED) se creó bajo la dirección de la Dra. Mariana Foutel y la co-dirección del Dr. Luis Porta el Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA)¹. De aquellos iniciáticos objetivos del grupo que se materializaban en “desarrollar nuevos conocimientos en el campo de la Educación Superior y de la Profesión Académica y promover inaugurales líneas de investigación en la Universidad Nacional de Mar del Plata en lo que respecta a profesión académica, condiciones de trabajo docente y caracterización de la educación superior universitaria de gestión estatal y privada así como a los institutos superiores de formación”² han pasado ya 7 años.

En el devenir de los diversos proyectos de investigación realizados³ no solo se procuró la actualización conceptual y epistémica del objeto de estudio (Porta y Aguirre, 2019; Marquina y Foutel, 2021; Aguirre, Foutel y Musticchio, 2023; Foutel, 2024) sino que se buscó materializar las articulaciones y el trabajo en conjunto con otras universidades nacionales e internacionales a partir del relevamiento, procesamiento, análisis y publicación de aspectos que constituyen y distinguen el despliegue de la profesión académica en las instituciones de educación superior (IES) en los últimos años. Aquí se destaca la participación del GIESPA en el proyecto APIKS⁴ (Academic Profession in the Knowledge / La profesión académica en la sociedad del conocimiento 2018-2023), la inclusión del equipo en un Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea PISAC denominado “Fortalecimiento de la Agenda de Cambio Institucional del Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación 2030 a partir de la contribución al diseño de políticas y reformas en los sistemas de evaluación científico-tecnológica y académica en Argentina” (2023-2024), la integración al Programa de Estudios sobre Educación Superior (PESES) coordinado por el CIMED y el CIEyS - Centro de Investigaciones Económicas y Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMdP desde el año 2024 y, finalmente, la participación de un Proyecto de Investigación en articulación con la Universidad de La República, Uruguay en torno al “Desarrollo de la profesión académica y evaluación docente. La consolidación de los trayectos profesionales en la educación superior uruguaya y argentina en contextos de cambios.” (2024-2026)⁵. Todas estas articulaciones y trabajos de investigación se llevaron a cabo abonando a la potenciación de la Agenda 2030 para la Educación Superior local y regional y procurando el cumplimiento de diversos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Barbini, Bertoni y Actis Di Pasquale, 2024).

Este capítulo centra su mirada en la tríada Educación Superior, Profesión Académica y Desarrollo Sostenible y recupera diversas sinergias investigativas que se han ido gestando en el último tiempo en el seno del GIESPA las cuales acompañan la expansión y la complejidad que el objeto de estudio ha tenido en término temáticos, epistémicos y metodológicos teniendo como horizonte el valor agregado que estas investigaciones poseen para pensar, proyectar e implementar políticas públicas e institucionales que potencien el nivel superior, que dialoguen con los objetivos que la agenda de desarrollo nos propone y que desde allí podamos enfrentar los desafíos que las sociedades contemporáneas presentan. En un contexto nacional adverso, de desprestigio por la educación universitaria pública y de profundo desfinanciamiento a las IES, el GIESPA procura dar las discusiones necesarias, presentar investigaciones empíricas sólidas y ser impulsores de estudios que faciliten el desarrollo de las naciones, con equidad e inclusión.

Aproximaciones conceptuales, epistémicas y políticas en torno a la profesión académica en clave de desarrollo

Desde los albores de este siglo XXI, América Latina se ha enfrentado al reto de integrarse a la economía global basada en el conocimiento y a la sociedad de la información. Brunner destaca el papel del conocimiento como la principal capacidad con la que deberán contar las sociedades modernas para reducir las brechas estructurales (Brunner, 1999). En este marco, las sociedades requieren educación que les permita adquirir, usar y aplicar el conocimiento. Pero también se necesitan individuos capaces y dispuestos a generar el conocimiento del futuro. De lo anterior se desprende el valor del conocimiento como un recurso estratégico y la importancia que revisten las instituciones de educación superior y, junto con ellas, los académicos que deben desempeñar un rol esencial en este proceso de transformación social. Altbach (2004) también resalta el papel de las instituciones de educación superior al ser el ámbito donde, por definición, el conocimiento se genera, se co-construye, se aplica, se transmite y se transforma.

El conocimiento, en términos de Peter Drucker (1993), se ha convertido en una nueva fuente de producción riqueza y ha adquirido preponderancia en relación con los tradicionales factores de producción de la era industrial, emergiendo como característica de una sociedad postcapitalista, a partir de la transformación que genera en las economías, los mercados y la estructura de la industria, los productos y servicios, los puestos de trabajo y los mercados laborales (Foutel, 2024).

En las últimas décadas, una serie de trabajos en torno a la Profesión Académica contribuyeron a su comprensión, al abordar diversos aspectos que la constituyen en su despliegue en la educación superior contemporánea advirtiéndole que, quienes la conforman constituyen el corazón de la organización universitaria cuya esencia se encuentra en la producción, enseñanza, transferencia y coconstrucción comunitaria de conocimiento (Clark, 1987; Becher, 2001; Altbach, 2004; Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina 2013, 2021; Teichler, 2017; Pérez Centeno, Claverie y Afonso 2017; Porta y Aguirre 2019; Aguirre y Porta, 2021; Bruner, 2021; Nosiglia, Fuksman & Januszevski, 2021). Según estos autores, existen al menos tres grandes motivos por los cuales es posible hablar de Profesión Académica en tanto “profesión de las profesiones” (Perkin, 1984: 125). En primer lugar, es una actividad que se define a partir de un núcleo básico de conocimiento especializado (Marquina, 2013). En segundo término, es una actividad regulada a través de normas para el ingreso, la permanencia y la promoción, está institucionalizada y tiene evaluación de pares. En tercer lugar, esta actividad posee un ethos propio constituido por un conjunto de valores, creencias y significados, en el marco de una institución particular como es la universidad, alrededor de la cual se construye una cultura propia y singular (Bourdieu, 2008).

Otra tendencia que afecta a la profesión académica son los procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior. Siguiendo a Teichler, si bien el profesional académico tradicionalmente ha valorado la búsqueda de conocimientos sin fronteras y ha apreciado la reputación internacional, se registra un impulso creciente a partir de un desarrollo conjunto con los procesos de globalización y generalización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (Teichler, 2017). En Pérez Centeno, Claverie y Afonso (2017) se describe la sinergia entre la virtualización, la interinstitucionalización y la internacionalización de las relaciones interpersonales que favorece procesos de formación y de investigación que brindan un nuevo formato al desempeño académico “que trasciende las fronteras físicas y horarias de trabajo tradicional” (2017:45). Así la internacionalización también favorece la posibilidad de inserción en los debates centrales de las comunidades disciplinares del ámbito internacional, sobre todo en aquellas disciplinas más “cosmopolitas” al decir de Walker (2015), lo cual incrementa el prestigio local y permite el acceso a nuevos espacios de publicación. No obstante, la referida autora también manifiesta sus reservas en cuanto a la tensión centro-periferia, la fuga de cerebros, el incentivo a una producción científica que puede estar desvinculada de la agenda local y nacional y la potenciación de, las muchas veces, excesiva

competencia entre académicos, además, por el acceso al financiamiento para este tipo de actividades.

Fernández Lamarra y Pérez Centeno (2007) aportan también antecedentes que ponen de manifiesto el papel ejercido por las organizaciones internacionales en la instalación de agendas nacionales y para la región, a partir de las necesidades de financiamiento del sector. En esta línea, Marquina (2020) profundiza en la existencia de una propensión a que los académicos latinoamericanos se ajustaran a un modelo profesoral alineado con las tendencias de los países centrales, como describe Teichler, con título de doctorado, dedicación completa a la actividad académica, preferencia hacia la investigación y sujeto a requerimientos de productividad, conformando un modelo de trabajo académico internacional que hasta entonces solo se limitaba a algunas disciplinas específicas y no estaba tan arraigado en la cultura académica de la región. La referida autora refiere la tensión dialéctica de lo global y lo local, cuando al inicio de los proyectos de escala mundial (estudios Carnegie, CAP y actualmente APIKS), los países periféricos, como los latinoamericanos, mostraban un comportamiento adaptativo a las concepciones y pautas de trabajo de los países centrales en el estudio de los académicos en el mundo. A medida que la red de investigadores se fue consolidando, producto de enriquecedores debates epistemológicos, fue aceptada esta diversidad y en APIKS fue donde se evidenciaron las diferentes perspectivas de la profesión académica, a partir de un análisis situado (Marquina, 2020).

Como referenciamos anteriormente, la profesión académica ha tenido en general, y particularmente en Latinoamérica, una profunda expansión y un renovado desarrollo en las últimas décadas, consolidándose como un campo definido de estudio (Marquina, 2021). Teniendo en cuenta la relevancia que el sector universitario aportaba al desarrollo social y económico, se replantearon aspectos vinculados a la configuración de la profesión en relación con su acceso, su promoción, su estabilidad y conexión con las demandas sociales (Pérez Centeno 2021). La creciente preocupación que se observa por el estudio de la profesión académica en América Latina puede ser comprendida desde la óptica de dos acontecimientos claramente vinculados: las profundas reformas que se produjeron en torno a la educación superior a partir de los años '90 y la construcción gradual de un campo de estudios de la educación superior en la región. Durante esa década los sistemas de educación superior latinoamericanos desarrollaron políticas públicas sostenidas por orientaciones de organismos internacionales de crédito tendientes a homogeneizar los sistemas en el marco de una agenda global común, en la que cada país articuló esas tendencias con sus historias y características propias.

Es de particular interés para este estudio reconocer que la profesión académica desempeñada al interior de las universidades públicas argentinas presenta rasgos ocupacionales específicos y singulares que la distinguen claramente de la desempeñada en otros países. El primero se relaciona con la estructura de dedicaciones de los cargos docentes y el tipo de funciones que desempeñan. En Argentina, a diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, existe un elevado porcentaje de dedicaciones simples (10 horas semanales afectadas mayormente a actividades de enseñanza) en comparación con las dedicaciones exclusivas (40 horas semanales afectadas mayormente a actividades de investigación). En efecto, si bien es posible identificar un leve mejoramiento en la estructura de dedicaciones en los últimos años, el porcentaje de docentes con dedicación simple sigue representando casi dos tercios del total (García de Fanelli, 2021). La información actualizada al 2021 por la Síntesis de Información Estadísticas Universitarias 2020-2021 ratifica esta situación (Foutel, 2024).

Cabe señalar que, a diferencia de lo que ocurre en los países anglosajones, los docentes con dedicaciones simples no revisten el carácter de “trabajadores contratados” mediante algún tipo de vínculo “flexible” o “precario”, sino que ingresan a la universidad en el marco de una relación de dependencia que se somete al mismo régimen de permanencia o estabilidad, a través de un concurso de oposición y antecedentes y/o de los requisitos que establezca el régimen de carrera docente (Marquina, 2013). Por otra parte, estos profesionales académicos adquieren el carácter de ciudadanos universitarios con capacidad de elegir y ser elegidos para integrar los órganos de gobierno, y pueden participar en otras actividades académicas como la investigación o la extensión más allá de los requerimientos normativamente establecidos para su cargo. De este modo, García de Fanelli (2021) concluye que en las universidades públicas argentinas existen dos subconjuntos de docentes: uno, para el cual las actividades académicas constituyen su profesión principal, y otro, donde la docencia se configura como una actividad adicional al ejercicio de su profesión liberal (Foutel, 2024).

Una particularidad del sistema en Argentina se produce a partir del mecanismo de contratación. Independientemente de la jerarquía que adquiera el docente, cada cargo posee una cierta condición de contratación. En general, estos cargos pueden ser regulares (también llamados “ordinarios”) o interinos (en algunas universidades argentinas también existe la figura del “contrato a término”). Según la Ley de Educación Superior N°24.521, el acceso a cargos docentes regulares se efectúa por vía de un concurso público (abierto) de oposición y antecedentes. A diferencia de lo que ocurre en el contexto anglosajón, un académico que ingresa a su cargo a través

de este mecanismo adquiere *tenure* (estabilidad laboral) independientemente de su jerarquía. Así, e independientemente de ser un académico en formación (con cargo de auxiliar docente), una persona puede adquirir estabilidad laboral en alguno de sus cargos. Si bien la condición de contratación condiciona el grado de certidumbre del académico acerca de su permanencia futura en la universidad, investigaciones previas realizadas en contextos universitarios argentinos han indicado que la prevalencia percibida de inseguridad laboral suele ser relativamente baja, incluso en los docentes que poseen contratos a tiempo determinado. Esto último podría deberse a las políticas de regularización de cargos que en los últimos años han llevado a cabo muchas universidades argentinas en el marco de sus negociaciones colectivas. Por otra parte, resulta también destacable el impacto de la homologación (2015) del nuevo Convenio Colectivo de Trabajo para los docentes universitarios, lo cual vino a dar estabilidad y consistencia a los sistemas de carrera docente, evitando la generación de cargos interinos y propendiendo a su regularización mediante algún mecanismo definido por cada institución.

Finalmente, el bajo nivel de los salarios se constituye en una característica adicional de la profesión académica argentina. Estos, si bien habían experimentado un gradual y moderado mejoramiento en las últimas décadas, aún siguen siendo poco atractivos en algunos campos disciplinares y, sobre todo, si se los compara con los de otros países (Marquina, 2020), resultando, con el deterioro del poder adquisitivo sufrido en el último bienio, de los más bajos de Latinoamérica. Así, emerge la preocupación que la Universidad se convierta en un refugio ocupacional y no en una elección vocacional, llegándose a ella por descarte (Walker 2015) y que constituya una categoría residual (Chiroleu, 2002; Foutel, 2024)

Este contexto de bajas dedicaciones, contratos por tiempo determinado y bajos salarios ha contribuido a que los profesionales académicos argentinos deban desempeñarse simultáneamente en otros ámbitos, por ejemplo, ejerciendo su profesión liberal. En este contexto, se puede caracterizar a las profesiones liberales por su ejercicio autónomo, tanto se trate de un desempeño independiente como en el ámbito de organizaciones (Nosiglia y Fuksman, 2022). Más aún, estas profesiones, en general, están asociadas a ciertas ventajas en términos de condiciones de trabajo, ingresos, prestigio, posicionamiento y poder en comparación con el conjunto de las ocupaciones no profesionales. Pese a estos posibles beneficios, es probable que este escenario de multi-dependencia no sólo tienda a conducir a mayores niveles de conflicto trabajo-familia, sino que también reduzca la capacidad de los profesionales académicos de responder simultáneamente a las demandas

provenientes de distintos dominios profesionales (Foutel, 2024). Desde que la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó en 2015 el documento titulado “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), ha habido un creciente interés en estos temas. Además, se reconoce cada vez más el papel fundamental de la educación superior en la consecución de dicha Agenda. Estos objetivos y metas son interconectados e indivisibles, proporcionando directrices para actuar con el fin de asegurar una vida sostenible, pacífica, próspera y equitativa mediante enfoques universales, transformadores e inclusivos. Además, abordan una amplia gama de desafíos sociales, económicos y medioambientales, los cuales demandarán transformaciones en el funcionamiento de las sociedades y las economías, así como en nuestra interacción con el planeta. Para enfrentar estos desafíos, es fundamental la participación de los gobiernos, la sociedad civil organizada, el sector privado, las empresas y las instituciones educativas y de investigación. En este contexto, se reconoce que la educación superior desempeña un papel crucial en la consecución de los ODS, debido a su función en la generación, transmisión co creación y difusión del conocimiento y por su posición preeminente en la sociedad. Esto es especialmente relevante ya que todos los ODS se fundamentan y demandan nuevos conocimientos, y sugieren futuros cambios basados en la confianza en la ciencia. Por tanto, se considera una responsabilidad social de las IES llevar la ciencia tanto a los responsables políticos como a la sociedad en general (Barbini, Bertoni y Actis Di Pasquale, 2024).

Aspectos metodológicos a considerar: Entre mixturas y expansiones

Los tres proyectos de investigación que han cimentado la producción del GIESPA en los últimos años se han enmarcado en un enfoque mixto de investigación social (Piovani, 2018). Si bien se privilegia en la indagación, un abordaje cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo (Denzin y Lincoln, 2015) para la construcción del objeto de estudio se ha previsto la triangulación de la información a través de diferentes métodos de indagación y diversos tipos de fuentes. Las decisiones tomadas en los proyectos generales como en las diversas investigaciones que se desprenden de él, respecto de la metodología a asumir, se sustentan en un enfoque teórico metodológico que se propone comprender tanto las condiciones macrosistémicas como las condiciones, meso y micro, de carácter simbólicas y subjetivas de producción del campo académico. Las producciones alcanzadas por los investigadores del equipo se inscriben en la metodología que detallamos a continuación. Algunas

de ellas privilegian el enfoque más estructural y otras profundizan sus indagaciones desde metodologías minúsculas, biográficas y autobiográficas respecto a la profesión académica local y regional.

En primera instancia, todo trabajo realizado en el seno del grupo procede con el análisis bibliográfico más reciente a efectos de profundizar y actualizar los debates y definiciones del problema a nivel teórico y empírico, identificando similitudes y diferencias respecto de la situación general descripta para nuestro país, desde un punto de vista normativo y estructural. Consiste en la obtención y análisis no solo de documentos propios de la vida de la UNMDP sino también del sistema universitario nacional. Luego se avanza en la sistematización y revisión de datos estadísticos de fuentes primarias y secundarias a partir de distintas técnicas estadísticas descriptivas (Piovani, 2018). En la etapa siguiente del trabajo, desplegamos metodológicamente una perspectiva de corte cualitativo e interpretativo. Dichas coordenadas metodológicas son asumidas como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica también la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular—los detalles inmediatos y la teoría relevada. Para esta fase final cualitativa, se han seleccionado docentes pertenecientes a la UNMDP con el fin de analizar, a través de distintas tipologías narrativas y biográficas las incidencias de condicionantes sociales, contextuales, profesionales y personales, procurando interpretar las tensiones subyacentes a la decisión de abrazar la profesión académica. La técnica más relevante para la recolección de los datos en esta instancia es la entrevista en profundidad y la entrevista en profundidad biográfica-narrativa (Taylor y Bogdan, 2007; Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). Desde una mirada micro-sociológica, el entramado que se configura entre vida, profesión y universidad, permite considerar, entre otras dimensiones posibles, en qué medida los académicos han accedido al nivel de estudios posgraduales, las condiciones laborales asociadas, los aspectos relacionados con la gestión, la investigación, la extensión y la docencia así como otros nuevos aspectos emergentes y transversales como la internacionalización, la evaluación de la actividad, la gestión del personal, la respuesta a demandas sociales y profesionales, carrera docente, salarios y contratos laborales e incluso las ligaciones y condicionamientos propio de los dispositivos credencialistas inscriptos en el campo académico particular en que se desempeña cada académico (Bourdieu, 2008). Asumiendo metodológicamente perspectivas más situadas consideramos un aporte y un desafío afirmar que la profesión académica en tanto objeto de estudio puede indagarse, de igual manera, desde prismas que colocan en el centro del análisis las vivencias de los sujetos que transcurren la profesión durante décadas. De

alguna manera, la propuesta que presentamos, implica un viraje hacia las historias, las experiencias y las trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los sujetos que transitan el nivel académico universitario. Aquí la “expansión de lo biográfico, desde su moción epistémica, metodológica, ética y política” (Porta, 2021:19) y de los estudios con y desde los cotidianos, en tanto posibilidad de investigar narrativamente la experiencia educativa, se vuelven canales potentes para recuperar, desde las voces narradas por los sujetos, las vivencias subjetivantes que se desarrollan en la profesión.

Líneas sinergizantes, aportes significativos y desafíos en clave de desarrollo

En el campo de la medicina y de la agricultura los sinergizantes son sustancias o materiales que, a al combinarse con otros, potencian su efecto. “Se refiere a la interacción de dos o más medicamentos, donde el efecto combinado es mayor que la suma de los efectos individuales” (Barrera, Morales, Torres, Villalón, 2004:15). En términos físicos, la sinergia es la acción de coordinar dos o más elementos para obtener un efecto mayor a la suma de los efectos individuales. Desde las ciencias económicas y sociales se recupera la sinergia como el potencial de la acción conjunta en una organización para alcanzar una meta común (Foutel, 2024).

Independientemente del campo epistémicos o disciplinar en el que inscribamos el concepto, la idea de *sinergia* en este capítulo remite al trabajo articulado, horizontal y recursivo que se gesta en las diversas líneas de investigación que acontecen en el GIESPA. Todas ellas contribuyen a pensar, reflexionar y desde allí producir valor agregado a los múltiples aspectos que constituyen la profesión académica universitaria en la actualidad y abonan al enriquecimiento de la agenda de desarrollo sostenible con base en el rol protagónico de la educación en general y particularmente de la educación superior. Frente a los desafíos actuales del contexto en sus distintas dimensiones (social, educativa, tecnológica, económica y presupuestaria, demográfica etc.) las líneas que a continuación presentamos, tienen la finalidad de visibilizar diagnósticos situacionales, inscribirlos en debates epistémicos y conceptuales contemporáneos y producir movimientos prospectivos para su mejora. Desde coordenadas macro, meso y microsistémicas, el conjunto de producciones que edifican el GIESPA recorren contextos, vidas, interrogantes y respuestas sobre la Educación Superior Argentina y la Profesión Académica.

La profesión académica en las profesiones liberales. Tensiones y condicionantes

La línea de investigación que realiza, principalmente Mariana Foutel, se desprende de su Tesis Doctoral y se inscribe en el devenir de las producciones mencionadas en líneas anteriores abonando a la expansión epistémica, metodológica y temática del objeto de estudio desde la indagación de la profesión académica en el complejo campo de las profesiones liberales por su significativo peso relativo en la matrícula universitaria argentina. En el transcurso de la primera indagación concluida avanza en el análisis y recuperación del perfil de quienes provienen de las ciencias económicas como disciplina de origen, identificando las motivaciones y condicionantes del ejercicio parcial o exclusivo de la profesión académica, considerando trayectorias biográficas y ocupacionales y el impacto de factores contextuales (macropolíticos, sociales e institucionales) y personales, interpretando desde un marco teórico sólido las tensiones subyacentes a tal decisión. Su abordaje interpela y motiva una discusión que aporta no solo a la actualización del estado de la cuestión del objeto mencionado, sino al diseño de políticas públicas e institucionales que puedan contribuir a mejorar la calidad en el despliegue de la profesión académica en las profesiones liberales, particularmente en las ciencias económicas, a partir de un desarrollo integrado y sinérgico de las funciones sustantivas de la Universidad.

Metodológicamente la línea abordada es de carácter mixto. Las decisiones instrumentales que dan forma al trabajo de campo y los antecedentes socioestadísticos proporcionados por su participación en el estudio internacional APIKS permiten acercar el análisis a una cartografía situacional del objeto de indagación abordado. Hacia la segunda etapa se pone en juego el rostro humano de la investigación. En el libro que presenta sus resultados⁶ analiza multidimensionalmente la profesión académica en ciencias económicas no solo contemplando los datos estructurales sino privilegiando la narrativa de quienes la construyen cotidianamente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los niveles macro, meso y micro permiten un abordaje recursivo del objeto.

En un contexto de acelerados cambios que impone la globalización a nivel económico, tecnológico y social, este libro invita a reflexionar sobre cuál es el estado de situación de la profesión académica en las ciencias económicas y sus relaciones y tensiones con el ámbito liberal de la profesión. Dicha línea de investigación ayuda a encontrar la alquimia necesaria para que los universitarios tengan una formación integral y abarcativa, tanto teórica como práctica, que aseguren un adecuado ejercicio profesional, internalizando valores y actitudes que los convierta en personas innovadoras, pensantes,

analíticas y de sólidos principios éticos para comprometerse de manera activa, responsable, honesta y crítica, con el desarrollo económico, social, político y cultural de la comunidad en la que actúen.

Profesión académica, formación de posgrado y evaluación institucional en clave autobiográfica y narrativa

El tema de investigación es desarrollado por Jonathan Aguirre y Luis Porta en el marco el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y en el seno del GIESPA. El mismo se denomina “Educación superior y profesión académica en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la expansión de la formación de posgrado nacional en las primeras décadas del siglo XX”. Este proyecto tiene como objetivo principal por un lado comprender la expansión de la formación de posgrado en Argentina y su incidencia en el desarrollo de la profesión académica nacional a partir de fuentes documentales y estadísticas oficiales, los resultados arrojados por la encuesta internacional de APIKS y las narrativas biográficas de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata, asimismo aspiramos contribuir, desde la metodología narrativa y biográfica a la expansión de los horizontes de investigación en el campo de la formación de posgrado y la profesión académica argentina recuperando las voces y experiencias de quienes la despliegan en los cotidianos universitarios (Porta y Aguirre, 2019; Aguirre, 2021; Aguirre y Porta 2022; Aguirre, Porta, y Foutel, 2024).

Como se aprecia en los objetivos, la metodología desplegada si bien en un primer momento se vale de instrumentos y técnicas más exploratorias y estadísticas, en el devenir del trabajo la investigación se posiciona desde coordenadas biográficas, autobiográficas y narrativas. Esta re-territorialización implica un viraje hacia las historias, las experiencias, las afectaciones y las trayectorias que se van forjando y construyendo a partir de y con los académicos que transitan el nivel postgradual. La elección del enfoque autobiográfico-narrativo por parte del GIESPA a la hora de indagar la vida de académicos universitarios ha sido potente en la posibilidad de acceso a conocimientos, que lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes del mundo socio-educativo contemporáneo. De allí que, consideramos que la expansión de lo biográfico- narrativo en el territorio de la profesión académica augura nuevas indagaciones, nuevos enriquecimientos

y aprendizajes. Prueba de ello es también la incipiente línea de investigación vinculada a la construcción de un CV Narrativo (Porta, Aguirre y Foutel, 2024) y a los aportes que éste brinda en el despliegue y consolidación de la Evaluación Responsable (Rovelli, 2023) en ciencia, técnica y academia nacional y regional. Asumimos la complejidad de la profesión académica y la formación de los docentes universitarios como premisa fundamental de análisis (Aguirre, 2022). Al entamar epistémica y metodológicamente la mixtura de abordajes estadísticos y comparados con las experiencias biográficas y profesionales narradas por los propios académicos de nuestra universidad, estamos en condiciones de comprender con mayor profundidad no solo las particularidades socioterritoriales que asume la profesión académica universitaria en nuestra región, sino los sentidos y significados que los propios docentes/investigadores le atribuyen al narrarla biográficamente.

Trayectorias de Carrera en la Profesión Académica. Un abordaje generacional de Académicos en Formación

Alejandro Musticchio junto con Mariana Foutel, abordan la problemática a partir del trabajo que desarrolla el equipo en conjunto con investigadores de otras universidades nacionales e internacionales en el marco del Proyecto Internacional de investigación APIKS. El objetivo común sobre el que se ha trabajado es reconocer las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, considerando la naturaleza y magnitud de los cambios experimentados en el quehacer académico en la universidad en la última década. Desde estos marcos contextuales, se propone visibilizar y analizar las tendencias de las actividades desarrolladas por académicos en formación abordando las particularidades de este grupo considerando las posibles diferencias respecto de aquellos pertenecientes a profesiones liberales e intentando reconocer los distinguos y particularidades que definen los elementos que condicionan la configuración de expectativas de carrera o trayectorias en la profesión académica. Se considera esencial analizar aquellas variables claves que resultan indiciarias de particularidades de este subgrupo a los efectos de contribuir a la mejora en el diseño de políticas tanto a nivel macro como meso institucional (Rueda Beltrán, 2016) dado que es indispensable que los profesionales académicos, para los que el conocimiento es la materia prima base, trabajemos no sólo en su transmisión, sino que articulemos generando un círculo virtuoso con su producción y difusión.

Los resultados plasmados en diversas producciones, contribuyen a la reflexión y mejora en el diseño de políticas respecto a las propias trayectorias

de académicos en formación, como protagonistas del aporte de las universidades al desarrollo sostenible de sus comunidades como se refleja en la misión y visión de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Plan estratégico participativo 2030, 2019) que debiera aspirar a captar y retener a los mejores talentos en cada disciplina, fortaleciendo las distintas dimensiones de su marca empleadora.

Condiciones de trabajo docente y regulación de la profesión académica en Argentina

Esta investigación es desarrollada como parte de su tesis doctoral por el Mg. Fernando Hammond y examina la regulación de la profesión académica en Argentina mediante el análisis de 32 normativas sancionadas entre 1885 y 2015 cuyo entramado luego se recupera con entrevistas en profundidad a quienes son parte constitutiva de la profesión académica y de la toma de decisiones al respecto. Los resultados evidencian una dinámica de continuidades y rupturas en aspectos clave como el rol de los académicos en el gobierno universitario, los mecanismos para su nombramiento, los criterios para retribuir su trabajo, las funciones asignadas, las responsabilidades por su formación y condiciones laborales. Se concluye que las intervenciones estatales tienden a generar contrapesos al poder de los profesores que conducen las instituciones universitarias, a disminuir la endogamia en las élites académicas, a homogeneizar las características de la relación laboral entre universidades, y a asignar responsabilidades tanto a las universidades como al Poder Ejecutivo Nacional en la formación del personal y el resguardo de su seguridad.

Profesión académica y docencia universitaria. La enseñanza como función sustantiva

La función de la enseñanza de diferentes disciplinas, las relaciones con el campo disciplinar y la construcción de la asignatura en la que se recorta ese determinado campo (Demuth, 2014), se vuelve necesario como objeto de investigación, para generar interacciones entre diferentes nociones en torno a la docencia universitaria como profesión y al profesor universitario como sujeto de investigación. Dicha línea es la abordada por el Prof. Marcelo Alegre como parte de su tesis doctoral desarrollada en CONICET. Allí se reconoce que la docencia universitaria es un ámbito donde confluyen diferentes aspectos del “quehacer docente”, que tiene como finalidad última la enseñanza de saberes y contenidos para la formación profesional en el contexto

universitario y con ella, todo lo que a su vez representa. Se sostiene a partir de eso, la existencia de un conocimiento profesional propio de la tarea o actividad docente, que nos lleva a considerar las características que lo distinguen. Tardif (2004) enuncia una serie aspectos del trabajo docente que dificultan la separación del profesor respecto de los resultados de su profesión y menciona que entre ellos está la heterogeneidad del objeto de la tarea, la presencia de diversos sujetos y múltiples interacciones, la variedad de objetivos, su ambigüedad y ambición, y el desarrollo paralelo que existe entre el aprender a enseñar y la actividad misma de enseñanza.

Entonces, si nuestro objeto de estudio es la profesión académica, con esta línea más específicamente nos detendremos en los procesos de desarrollo que lleva adelante el/la docente universitario/a en un contexto académico e institucional con características particulares que lo/la condicionan; dando cuenta e intentando comprender las singularidades que este sujeto vivencia y que habilitan u obturan procesos también específicos de pensamiento didáctico caracterizando su conocimiento profesional sobre la enseñanza. Esta línea considera a la docencia universitaria como un aspecto fundamental del desempeño profesional académico y como pilar influyente del conocimiento profesional, interesándonos los procesos de formación y las características más relevantes que poseen: el conocimiento disciplinar y pedagógico, fruto de los propios procesos de formación inicial y permanente, llevadas adelante y/o de experiencias vividas en los diferentes momentos de su trayectoria profesional. La importancia del tratamiento de esta temática, en el marco de la profesión académica, radica principalmente en la necesidad de conocer y explicar aquellos procesos de construcción del conocimiento profesional docente, para comprender, cada vez más, sus características sobresalientes que permitan luego, la generación de mejores propuestas de formación de profesores/as universitarios/as y, por consiguiente, que repercutan positivamente en la calidad educativa universitaria.

Las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina

Asumiendo a la función de investigación como característica excluyente de la profesión académica, Nicolás Braun, junto a Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Daniela Alberti, orientaron sus producciones al análisis de los siguientes interrogantes: ¿Bajo qué condiciones laborales se encuentran los investigadores e investigadoras? ¿Cuántos, en términos reales, reciben (o recibieron) una remuneración para investigar? ¿Qué rol ocupan las Universidades en ello?

En la investigación se recuperan los principales aspectos ligados a la función de investigación, las formas de caracterizarla, la exposición de acuerdo con las expectativas de las instituciones de desempeño, el nivel de financiamiento recibido, las condiciones de adscripción y diversos vasos comunicantes con el ejercicio de la esta función sustantiva de la profesión académica en Argentina (Aguirre, Foutel, Braun y Alberti, 2024) que aparece como una condición cada vez más necesaria para avanzar en las trayectorias aunque con interrogantes abiertos a su potencial despliegue a partir de la creciente disminución de cargos y financiamiento.

Sistemas de becas, trayectorias y profesión académica

Una de las líneas de investigación del GIESPA busca sistematizar y generar conocimiento con respecto al sistema de becas de investigación argentino y su incidencia en la profesión académica y educación superior en estudiantes avanzados/as, particularmente en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Dicha línea, desarrollada por la Becaria Doctoral Paula Gaggini, se encuentra enmarcada en la investigación cualitativa que abarca el estudio mixto que pretende la profundización metodológica con el aporte del enfoque interpretativo biográfico-narrativo para comprender tanto las condiciones macro, meso y micro sistémicas de producción del campo académico. En este sentido, entendemos que, sistematizar las experiencias formativas podría contribuir a las trayectorias de los/as futuros/as becarios/as estudiantes avanzados/as, quienes deseen postularse en becas, nutriendo el diseño de las respectivas políticas institucionales. La recuperación y visibilización de las experiencias profesionales académicas de esta población, destacando los vínculos profesionales y afectivos (Aguirre, Foutel y Gaggini, 2024) que se generan en las universidades públicas en los sujetos, puede servir de incentivo para quienes deseen incursionar como becarios/as estudiantes avanzados/as. A su vez, nuestras investigaciones en la línea planteada anteriormente, pretende colaborar en la ampliación temática y metodológica en el proceso de mejora continua del sistema de becas de investigación de nuestra Universidad, mediante contribuciones que colaboren con la promoción de nuevas acciones que se traduzcan en políticas de becas y en la convocatoria de nuevos/as becarios/as, iniciando así en su profesión académica, entendida como aquella que se fortalece antes de obtener la acreditación de su título. Ante lo expuesto, acceder a los relatos/voces de las experiencias biográficas y formativa de los/as becarios/as estudiantes avanzados/as en el recorrido de su trayecto académico representa, en este proyecto, una interesante contribución al

campo de la educación superior y la profesión académica desde metodologías minúsculas y situadas.

Extensión universitaria, profesión académica y formación docente en Argentina

Históricamente la docencia e investigación han sido las funciones de mayor jerarquía, en cuanto a financiamiento, desarrollo de proyectos, producción de conocimientos, estructura, entre otras dimensiones para definir la esencia de la profesión académica. Sin embargo, en los últimos años se han generado propuestas para la jerarquización de las tareas de extensión, a través de distintas acciones como la formalización y financiación de los proyectos y sistemas de becas; la construcción de espacios de intercambio y reflexión sobre el tema como congresos y encuentros; la capacitación; la producción de saberes a través de la sistematización de experiencias y su posterior publicación así como el inicio de su curricularización. Si bien se han generado propuestas para la jerarquización de las tareas de extensión, en lo que respecta a la producción de conocimiento sobre su rol esencial en el despliegue de la profesión académica aún es un área de vacancia.

La extensión pone en el centro debates sobre nuevos modos de “hacer” universidad pensando en el involucramiento estrecho con otros territorios no universitarios, pero también el enseñar, aprender e investigar en vinculación con las problemáticas sociales de los entornos que la rodean.

En el marco de ampliar los horizontes de investigación sobre la profesión académica, una de las líneas propuestas desde Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), es la vinculación de la universidad con la comunidad. Dicha línea es llevada a cabo por Florentina Lapadula, investigadora del equipo radicada en la Universidad Nacional de La Plata. El objetivo del trabajo es producir, visibilizar y sistematizar conocimientos sobre esta función específica y sobre los saberes contruidos colectivamente entre universidad junto a otros espacios sociales, a través de relaciones horizontales basadas en el diálogo. Sostenidos desde los aportes biográficos y narrativos, sin descuidar los datos macroestructurales, se analizan los diversos aspectos que constituyen las actividades de extensión de los académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Asimismo, dando continuidad a la expansión mencionada se exploran las vinculaciones entre universidades e ISFDyT, como espacio en donde los profesionales académicos intercambian y construyen conocimiento de forma colectiva con otras instituciones de educación superior.

Asimismo, la Becaria Selene Queirolo acompaña la producción del equipo en esta misma línea extensionista analizando en su investigación la manera en que las experiencias en extensión universitaria se entraman con la formación de estudiantes universitarios, a partir del abordaje de las trayectorias socio-educativas de ex becarios de extensión de la UNMDP. Se indaga acerca de la experiencia de estudiantes que fueron becarios, entendiendo a ésta como una función universitaria (que integra, además, a la Profesión Académica), pero también como un proceso social de *un modo diverso* de interacción entre la universidad y el resto de la sociedad que tiene implicancias pedagógicas, epistemológicas, metodológicas y políticas. En ese sentido, implica reflexionar sobre la formación de futuros profesionales universitarios desde el compromiso social y desde la integralidad, y no únicamente desde una óptica individual/individualista.

El desafío de la Transformación Digital y las nuevas competencias requeridas

En un contexto de transformación digital (TD) que atraviesa a todas las organizaciones, la Universidad en su papel de agente social de cambio, impulsa propuestas educativas que refuercen los valores esenciales para las relaciones entre individuos. La ineludible responsabilidad social de las Instituciones de la Educación Superior (IES), implica la búsqueda e introducción de nuevas prácticas y formas de gestión universitaria, evaluando experiencias previas, para gestionar el cambio indispensable que se requiere. La TD se define como el uso de la tecnología para mejorar el desempeño de una empresa en relación con sus procesos internos, con el cliente, con los proveedores y/o la generación de nuevos modelos de negocio (MIT, 2014), lo cual puede resultar en mejoras de eficiencia y productividad, así como en una nueva fuente de innovación y competitividad (BID, 2020). El impacto de la TD en las organizaciones, obliga a reconvertir procesos y habilidades para continuar siendo competitivas. En este sentido, Silvina Blanque, indaga sobre las competencias requeridas en la profesión académica, desde un enfoque que complementa estudios previos, en una temática que se consolida como campo de investigación. Su objetivo es sistematizar los principales antecedentes de investigación, a fin de identificar estudios referidos a las competencias de la PA que resulten claves para el desempeño de los profesionales universitarios en un entorno de TD, realizando un estudio exploratorio por medio de una revisión teórica y bibliográfica cualitativa, para la comprensión de un fenómeno social complejo, complementando las perspectivas e interpretaciones del grupo de investigación. Los primeros hallazgos dan cuenta de las competencias necesarias para el entorno que

atraviesa a las IES y de esta manera, fortalecer la carrera docente, en pos de la consolidación de la PA, la cual en Argentina y Latinoamérica se presenta como heterogénea, estratificada, segmentada y fragmentada con múltiples modalidades internas de profesionalización y profesionalismo y diversas formas de vincularse (Bruner, 2021). El ritmo acelerado de cambios en el mundo profesional y la profesionalización creciente, demanda la reflexión continua desde miradas complementarias y con propósito integrador. Por ello, esta propuesta analiza las competencias que se requieren en la PA, convencidos que el proceso educativo y los docentes deben desempeñar un papel activo para la transformación de nuestra sociedad.

Perspectivas de género(s) en la profesión académica argentina

En las últimas décadas, desde el inicio del nuevo milenio, se ha consolidado a nivel global, regional y particularmente en la República Argentina, la promoción de políticas de género, aunque hoy aparezcan en tensión. Estas medidas han dado impulso a una enérgica batalla contra las disparidades, centrándose en la desigualdad de género y llevándola a un tema de gran importancia en la agenda política y en el ámbito universitario. Este proceso impulsó, en gran medida, la implementación de protocolos destinados a abordar la discriminación y la violencia de género de manera integral mediante la transversalización de esta perspectiva en las políticas institucionales y en la profesión académica con un énfasis en actividades esenciales como la investigación, la formación y la extensión que para Johnson y Bonavitta (2020) emerge como una ocasión propicia para desafiar la construcción de conocimiento en el entorno académico. Esta inclinación activista dentro de la Universidad, tanto interna como externamente a las aulas, requiere una transformación sustancial en la epistemología y la mentalidad académica en relación a las estrategias de formación del saber.

Se observa que las universidades públicas argentinas experimentaron un notable aumento en la implementación de políticas orientadas a promover la igualdad de género. Este impulso tiene sus raíces en los movimientos feministas, que luego de intensas luchas y tensiones lograron incorporar este tema en la agenda de la educación superior, intentando abordar las disparidades y desequilibrios.

En el ámbito legal, se han logrado avances significativos en la lucha contra la violencia, como la Ley 26.485/2010, también conocida como "Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres". Esta ley define la violencia de género o hacia las mujeres como toda acción

discriminatoria que afecte su vida, libertad, dignidad, integridad y abarca ámbitos público y privado. También engloba situaciones que las coloquen en desventaja frente a los hombres, incluyendo la violencia indirecta. Además, la Ley 27.499, llamada Ley Micaela, es relevante, al igual que la adhesión del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) a esta ley.

En la educación superior, la dominancia masculina se refleja en la dirección, políticas institucionales, planes de estudio, perfil docente, selección de contenidos, dinámica profesor-estudiante, imagen de egresados y compromiso social. En la Universidad, coexisten fuerzas opuestas que influyen en la integración del conocimiento necesario para incorporar la perspectiva de género de manera transversal. Sin embargo, persisten visiones arraigadas en perspectivas masculinas. La línea de investigación que recupera lo antes expresado es la llevada a cabo por Diego Calderón y Mariana Foutel. La misma advierte que la profesión académica se relaciona con las desigualdades de género, las cuales se expresan en la configuración de roles estereotipados y en el “techo de cristal” en virtud a lo mencionado por Nosigliay Fuksman (2022), que también abordan Foutel, Aguirre y Musticchio (2023) al profundizar su análisis de género-s mediante las Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS.

La articulación entre nivel secundario y la universidad pública en clave de derechos

La estudiante avanzada y becaria del CIN Carolina Vargas Pisani desarrolla un proyecto de investigación en donde busca interpretar la incidencia que tienen los programas institucionales de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en el acompañamiento a las trayectorias de estudiantes ingresantes 2023 y 2024.

En un contexto de ahogo presupuestario, donde dichas becas fueron canceladas, poner en valor el trabajo real que realizan las universidades se vuelve central. Es por ello que se propone interpretar los lazos entre el nivel medio y el nivel superior a partir de los programas de acompañamiento de las trayectorias estudiantiles de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata durante 2023-2024. Con el objetivo de lograr una construcción situada de las propuestas de ampliación del derecho a la educación para aportar a un campo que debate amplio y actual. La investigación parte del enfoque cualitativo, interpretativo y biográfico-narrativo recuperando los aportes de los sujetos. A partir del análisis documental y las entrevistas en profundidad se recuperarán experiencias,

vivencias y narrativas que orienten la indagación de la temática a la centralidad que poseen los actores en la concreción de objetivos macro-sociales desde las prácticas micro.

Experiencias estudiantiles y su influencia en el desarrollo como futuros educadores

Esta línea, que lleva adelante en el grupo, la estudiante Catalina Iriarte consiste en interpretar los modos en que se despliegan las trayectorias educativas de los estudiantes de las cohortes 2017 y 2022 del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata prestando atención a sus experiencias biográficas y a lo establecido en el Plan de Estudios de la carrera mencionada. Por lo tanto, se analiza con el enfoque biográfico-narrativo para definir como un proceso dinámico y contextual que integra las experiencias personales, las decisiones que tomamos a lo largo de nuestra vida y las interacciones con nuestro entorno educativo. Nos permite reflexionar sobre cómo nuestras historias de vida influyen en el desarrollo como futuros profesionales. Consideramos que el recorrido educativo no es solo una serie de eventos lineales, sino también es un entramado complejo donde se entrelazan las vivencias individuales con las condiciones sociales, culturales y políticas que configuran la educación superior. A través de la narración de estas experiencias, buscamos visibilizar las emociones, pasiones y los vínculos que establecen en el proceso educativo, así como las huellas formativas que impactan en la identidad. De ahí que, los estudiantes integran sus historias y proyectos personales con los compromisos del oficio docente, por lo tanto, influye en su desarrollo como futuros educadores. A lo largo de su recorrido van elaborando y reelaborando saberes que son específicos para la docencia. Estos conocimientos se configuran en un proceso de pensar-hacer, donde la experiencia vivida se traduce en decisiones y acciones en el ámbito educativo.

La principal tarea es proporcionar nuevos aportes que nutran el desarrollo de la profesión académica en el Profesorado de Letras de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, a partir de la reflexión motivada en los relatos de las trayectorias de los estudiantes. Brindamos aportes que promuevan nuevas políticas para el acompañamiento de los estudiantes en sus trayectorias, como programas de mentoría para los ingresantes, grupos de estudios colaborativos, talleres de redacción y comunicación, entre otros. Esperamos que nuestros hallazgos contribuyan a una comprensión más profunda de cómo los recorridos educativos propuestos en la normativa de la institución influyen en las experiencias y

resultados académicos de los estudiantes (duración real de la carrera vs. duración teórica y su impacto en las tasas de graduación). Esto podría abrir nuevas líneas de investigación y debates académicos sobre la efectividad de los planes de estudio y la formación docente.

Educación superior, trayectorias alternativas e incidencias biográficas

Tanto estudiantes como profesores somos portadores de saberes de experiencia como resultado de la incorporación de saberes no académicos y el capital simbólico apprehendidos en los ámbitos familiar y social, que confluyen tanto en la recepción y creación de nuevos saberes y conocimientos académicos, como en la convivencia dentro de los espacios. Durante la formación de estos profesionales, docentes e investigadores, entendemos que coexisten de forma simultánea no solo el conocimiento disciplinar, sino que desde un inicio se amalgaman y sedimentan sobre otros contenidos, temas y narrativas, los cuales muchas veces desde una pluriversalidad epistemológica conversan continuamente con otras formas de conocimiento cotidiano. Es aquí donde se desempeñan las instituciones educativas que llevan adelante modelos de educación alternativos a los “formales”, dando recursos que marcan los cimientos hacia la construcción de una identidad y una trayectoria. Esta línea de indagación es llevada a cabo por el estudiante Bruno Rivero la cual se inscribe metodológicamente desde el enfoque cualitativo, biográfico-narrativo e interpretativo y se propone recupera mediante entrevistas en profundidad a estudiantes avanzados de la Facultad de Humanidades, las experiencias en la Educación Alternativa que han cimentado su trayectoria previa a la universidad y la manera en la que éstas tienen incidencias en la consolidación y desarrollo de las trayectorias académicas de los estudiantes de la educación superior. Entendemos que dicha investigación ayuda a pensar y reflexionar sobre cómo transitan estos estudiantes el inicio de sus trayectorias académicas, al considerar diferentes aspectos poco explorados que aportan diferentes recursos, saberes, experiencias, competencias y conocimientos de otros espacios educativos, que en su conjunto, constituyen pilares fundamentales para no solo la elección y el inicio de las diferentes trayectorias académicas, sino también su desarrollo y la permanencia en la educación superior. Esto nos permite re-considerar ciertos elementos para poder re-pensar nuestras prácticas educativas, nuestras relaciones institucionales, así como también poder orientar futuras investigaciones e intervenciones relacionadas a las identidades profesionales y la profesión académica en términos de formación.

Reflexiones finales

Las distintas líneas de trabajo presentadas se potencian al entramarse y permiten dar apertura a nuevas ideas y sublíneas que nos desafían. Siempre el objetivo es contribuir a la mejora en el diseño de políticas tanto a nivel macro como meso institucional (Rueda Beltrán, 2016) para impactar en los cotidianos del aula. Esta idea surge de la convicción que los profesionales académicos, para los que el conocimiento es la materia prima base, deben trabajar no sólo en su transmisión, sino también articular un círculo virtuoso también con su producción, difusión y co construcción comunitaria de saberes, contribuyendo así al logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible Nro. 4, Educación de Calidad, desde una concepción multidimensional y en perspectiva de complejidad, a partir de la cual concebimos nuestro aporte (Barbini, Bertoni, y Actis Di Pasquale, 2024).

Una profesión académica que despliegue de manera sinérgica las distintas funciones sustantivas, incorporando la innovación y creatividad que las disrupciones contextuales requieren, la interdisciplinariedad necesaria para resolver nuevos problemas que puede presentar la influencia de tendencias globales pero que para su cabal comprensión requieren de un abordaje en perspectiva situada, tornan indispensable una priorización en la asignación de los recursos públicos con el fin que no se trate de meras enunciaciones discursivas.

Solemos afirmar que el presupuesto es la expresión en términos numéricos de un plan. Entendemos que solo desde una priorización de la inversión en educación y en ciencia y tecnología se puede planificar un desarrollo sostenible, equitativo e inclusivo, idea que motiva nuestro quehacer como profesionales académicos en nuestros cotidianos para que las IES asuman el rol protagónico y comprometido con tales logros, conforme los requerimientos epocales.

Notas

¹ (OCA N°1597/2019)

² (OCA N°1597/2019)

³ **Proyecto de Investigación 2020-2021** “La profesión académica universitaria argentina en la sociedad del conocimiento: un estudio mixto en la Universidad Nacional de Mar del Plata desde una perspectiva comparativa”. Secretaría de Investigación- Universidad Nacional de Mar del Plata. // **Proyecto de Investigación 2022-2023** “La profesión académica universitaria argentina II: Un estudio comparado e interpretativo a partir de las voces y experiencias de los académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata” Secretaría de Investigación- Universidad Nacional de Mar del Plata 15/F823. // **Proyecto de Investigación 2024-2025** “La profesión académica III. Inicio, desarrollo y consolidación de trayectos profesionales en la educación superior argentina en

perspectiva comparada y situada. Secretaría de Investigación- Universidad Nacional de Mar del Plata 15/F823- OCA N°6/2024

⁴ El Proyecto Internacional de investigación APIKS (Academic Profession in the Knowledge - Based Society / La profesión académica en la sociedad del conocimiento) se desarrolla en simultáneo en 35 países y en Argentina se llevó cabo por una red de investigadores de 11 universidades públicas y privadas. Este estudio tuvo por objetivo conocer las nuevas dinámicas que definen la profesión académica en la sociedad del conocimiento e innovación, considerando la naturaleza y magnitud de los cambios experimentados en el quehacer académico en la universidad en las últimas décadas. Para mayor conocimiento del desarrollo del Proyecto se pueden consultar las siguientes investigaciones (Pérez Centeno, 2019; Marquina 2020; Marquina y Foutel, 2021; Aguirre, 2021; Nosiglia y Fuksman, 2022)

⁵ Comisión Sectorial de Enseñanza. UDELAR Uruguay

⁶ https://eudem.mdp.edu.ar/libros_digitales.php?id_libro=1708

Referencias bibliográficas

Aguirre, J. (2021). Estudios de posgrado y profesión académica argentina. Exploraciones iniciales a partir del proyecto APIKS y los anuarios estadísticos universitarios. *Revista de Educación*, 24(2), 95-125.

Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. EUDEM.

Aguirre, J., & Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. Entre expansiones temáticas y sinfonías vitales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16(22), 1-15.

Aguirre, J., Foutel, M., & Porta, L. (2023). Intersecciones tácitas y manifiestas entre la formación de posgrado y la profesión académica: La Universidad Nacional de Mar del Plata en contexto. *Revista del IICE*, 53(1), 1-15.

Aguirre, J., Foutel, M., & Musticchio, A. (2023). Profesión académica, género(s) y académicos en formación. Indicadores descriptivos-correlacionales de tipo transversal desde la base de datos APIKS Argentina. *RAES - Revista Argentina de Educación Superior*, (27), 195-218.

Aguirre, J., Porta, L., & Foutel, M. (2024). Temporalidades nómades en educación superior. Formación de posgrado y profesión académica desde mixturas metodológicas alternativas. *Integración y Conocimiento*, 13(2), 220-243.

Aguirre, J., Foutel, M., Braun, N., & Alberti, D. (2024). Las funciones de investigación y sus vínculos con la docencia universitaria en la profesión académica argentina. Consideraciones descriptivas a partir del estudio internacional APIKS. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (20), 218-235.

Altbach, P. (2004). Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. En National Education Association (Ed.), *The NEA 2005 Almanac of Higher Education* (pp. 63-74). National Education Association.

Barbini, B., Bertoni, M., & Actis Di Pasquale, E. (2024). *Investigación en ciencias económicas y sociales para el desarrollo sostenible. Aportes a los ODS*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Centro de Documentación.

Barrera, N., Morales, B., Torres, S., & Villalón, M. (2004). Prediction of synergism on frequency of responses in the attojoule range. *Physical Chemistry Chemical Physics*, 8(1), 1-20.

Becher, T. (2001). *Las disciplinas académicas. Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.

Brunner, J. J. (1999). América Latina al encuentro del siglo XXI. Documento presentado al Seminario "América Latina y el Caribe frente al Nuevo Milenio", organizado por el BID y la UNESCO, París.

Brunner, J. J. (2021). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, 12(24), 1-15.

- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Boletín PROEALC. Síntesis Especial América Latina*.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Demuth, P. (2014). Configuraciones del profesorado universitario: La dimensión profesional y de investigación en la docencia. Estudio de casos. *Revista de Educación*, 5(7), 187-204.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Manual de investigación cualitativa, IV: Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Drucker, P. (2013). *La sociedad poscapitalista*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Fernández Lamarra, N., & Marquina, M. (2013). La profesión académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco*, 23(1), 1-15.
- Fernández Lamarra, N., & Pérez Centeno, C. (2017). Debates y desafíos para el desarrollo de la educación superior latinoamericana del futuro. Hacia una nueva reforma universitaria. *Integración y Conocimiento*, 6(2), 1-15.
- Foutel, M., & Marquina, M. (2021). Editorial. *Revista de Educación*, 24(2), 1-3.
- Foutel, M., Aguirre, J., & Musticchio, A. (2023). La profesión académica en perspectiva de género(s). Intersecciones descriptivas en académicos en formación desde la base de datos de APIKS. *Revista Argonautas. Educación y Ciencias Sociales*, 14(21), 1-15.
- Foutel, M. (2024). *Profesión académica en las ciencias económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio mixto y en tres dimensiones*. EUDEM.
- Gaggini, P., Aguirre, J., & Foutel, M. (2024). Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica. Narrativas de estudiantes avanzados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *Arandu UTIC*, 11(1), 1-17.
- García de Fanelli, A., & Adrogué, C. (2021). Docentes universitarios en la Argentina: Factores asociados y satisfacción con la posición en la estructura ocupacional. *Revista de Educación*, 24(2), 203-226.
- Johnson, M. C., & Bonavitta, P. (2020). Epistemologías y saberes disidentes en la universidad. *Question/Cuestión*, 2(66), e489.
- Marquina, M. (2013). ¿Hay una profesión académica en Argentina? Avances y reflexiones de un objeto en construcción. *Pensamiento Universitario*, 15(15), 35-58.
- Marquina, M. (2020). Entre ser 'técnico', 'académico' o 'político' en la universidad. Los nuevos roles de gestión en las universidades argentinas. *RELAPAE*, (12), 82-96.
- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: Entre lo global y lo local. *Revista de Educación*, 24(2), 19-36.
- Nosiglia, M. C., Fuksman, B., & Januszewsky, S. (2021). La profesión académica en Argentina: el caso de los auxiliares docentes en las universidades nacionales. Hallazgos del estudio internacional APIKS. *Integración y Conocimiento*, 10(1), 210-232.
- Nosiglia, M. C., & Fuksman, B. (2022). Las desigualdades de género en la profesión académica de las universidades nacionales argentinas: Resultados de la encuesta APIKS. *Revista del IIICE*, (52), 1-15.
- Pérez Centeno, C., Claverie, J., & Afonso, V. (2017). Las profesiones académicas en Argentina. Perspectivas a partir de la homologación del Convenio Colectivo para los Docentes de las Instituciones Universitarias. Trabajo presentado en el VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2021). Contratos docentes, tareas múltiples: La relación entre docencia e investigación en las universidades nacionales argentinas. *Revista de Educación*, 24(2), 61-94.
- Perkin, H. (1994). The academic profession in the UK. En B. Clark (Ed.), *The academic profession: National, disciplinary and institutional setting*. University of California Press.
- Piovani, J. M. (2018). Triangulación y métodos mixtos. En A. Marradi, N. Archenti, & J. I. Piovani (Eds.), *Manual de metodología de las ciencias sociales* (pp. 399-425). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Porta, L., & Aguirre, J. (2019). Aportes del enfoque biográfico-narrativo a la comprensión de la docencia y la profesión académica en la universidad. *Revista Face*, 25(53), 71-89.

- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.
- Porta, L., Aguirre, J., & Ramallo, F. (2023). La intimidad como bioestética de lo cotidiano: Ensamblajes metodológicos en investigaciones autobiográfico-narrativas en educación. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20(12), 1-24.
- Porta, L., Aguirre, J., & Foutel, M. (2024). Herramienta para el diseño y evaluación de un CV narrativo. Proyecto PISAC 2022: Plan Nacional CTI. CLACSO-FOLEC.
- Rueda Beltrán, M. (2016). Desarrollo de la docencia: Universidad Nacional Autónoma de México. En M. Rueda Beltrán (Coord.), *Prácticas y condiciones institucionales para el desarrollo de la docencia* (pp. 15-69). México: IISUE-UNAM.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2.^a ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Teichler, U. (2017). Academic profession, higher education. En J. Shin & P. Teixeira (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer.
- Walker, V. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 564-584.

LÍNEA 4: FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Y ESTUDIOS CULTURALES.

UNA SINERGIA CURRICULAR EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES

Luis Porta

CONICET-CINED-UNMDP
luisporta510@gmail.com

Francisco Ramallo

CONICET-CINED-UNMDP
franarg@hotmail.com



En las últimas dos décadas las academias del sur global experimentan una transformación profunda en sus modos de producir conocimiento, ofreciendo conectar la investigación con las experiencias personales en las esferas comunitarias. La investigación autobiográfica promueve alternativas a los modelos científicos tradicionales, co-generando diferentes tradiciones no muy alejadas de las narrativas, artes y educaciones que cotidianamente emergen más allá del Estado y del mercado en nuestro día a día. El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (en adelante GIEEC) se destaca como un catalizador de esta transformación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Al integrar epistemes autobiográficas en sus investigaciones el GIEEC, teje redes de conexiones que trascienden narrativas, disciplinas y fronteras geográficas y culturales. Las redes de investigaciones-vidas son ejemplos, aunque no los únicos que tejemos con otros territorios hermanados en Brasil y Chile (Godoy Lenz, Ramallo, Ribeiro, 2022). O río y el mar, tal para cual, que con el denominado gesto botánico Luis Porta e Isabel Molinas (2023) sugieren en una atención no en tanto a los sujetos ciudadanos individuales, sino más en las fluidas relaciones que emergen en un ambiente vivo.

La academia colonial y eurocéntrica, en este extremo sur, también se nutre con cosmologías interrumpidas que nos vinculan geo-culturalmente con nuestros territorios y sus gentes. Articulaciones, atavismos y ambientes que entran una tendencia mundial, aunque no es sucursal local y adquiere extremos matices. Al incorporar perspectivas comunitarias, con el GIEEC cuestionamos los modelos científicos hegemónicos, centrados en la experiencia occidental. Descolonizar el conocimiento y crear comunidades de aprendizaje nos vinculan con diferentes epistemes y modos de concebir los mundos. Es por ello que, involucramos proyectos colaborativos fomentando una constelación intersistémica en la construcción colectiva del conocimiento. Como redes que anteponen la experiencia personal, la construcción colectiva del conocimiento y la exploración de las dimensiones sensibles y culturales de la investigación aparecen como ascendentes indagaciones de las dimensiones afectivas, sensibles y culturales del conocimiento que forjan futuros no normativos con la ciencia.

Como lo que viene y aún no llega, desde diciembre de 2023 el GIEEC vive un movimiento de celebración, valorización y reconocimientos en su composición como educación pública. Un espiral, un círculo o una rueda de capas institucionales que entrama hitos en su concatenada sucesión. El III Simposio de Estudios Descoloniales “Paisajes atávicos en los 20 años del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales” desarrollado el 23

y 24 de noviembre de 2023 en el Centro Cultural Victoria Ocampo, encontró a más de treinta investigadores, históricos y noveles, conversando sobre pasados, presentes y futuros de esta comunidad. La publicación del libro *Pasiones, Luis Porta* (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023) fundador y primer director del GIEEC, los sesenta años de la Facultad de Humanidades y la institucionalización de diferentes comunidades vinculadas primordialmente con la educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Reforzando ese encuentro, la realización del dossier en la Revista Argentina de Investigación Narrativa, conversa con el valor de la academia supeditada a la investigación autobiográfica (Estifique, Porta y Ramallo, 2024). La edición de aquellos diecisiete textos acompaña un tejido plegable y roto que va de un lado a otro de los bordes del conocimiento. Recuperando tres géneros en descomposición en esta tradición narrativa y autobiográfica que transmiten intergeneracionalmente los legados, que democratiza la ciencia y sensibiliza la docencia. En su unidad cierran y abren, al mismo tiempo, las voces que hemos retomado de todos nosotros.

Descomposiciones se titula el manifiesto colectivo que estamos escribiendo en nuestra comunidad. Recibe el mismo nombre que el laboratorio de narrativas, artes, educaciones que fundamos en diciembre en 2023 como propuesta descendente del GIEEC al reconocer la sinergia curricular que aquí presentamos. *Descomposiciones.lab* es una unidad de investigación científico-tecnológica y servicios en sentido amplio, que recupera relaciones y regenera experiencias de investigación con autobiografías. Un laboratorio de formación, investigación y producción artística, que continuando esta tradición narrativa y autobiográfica se propone socializar prácticas de investigación a partir de producciones artísticas (exposiciones, instalaciones y performances). En él, la docencia y la investigación, son arte. Su continuidad está en la relación con su ambiente, en ser investigación. Esta condición performática del conocimiento es una reparación histórica, no sólo para la producción científica desarrollada sino también para las prácticas de evaluación y de visibilización de la formación académica. Más allá de la representación, las artes emergen como maneras de socializar experiencias y de valorar a la curaduría afectiva en sus indivisibilidades con las educaciones y las narrativas.

Imagen 1



El GIEEC en una acuarela (Ramallo, 2017).

Nuestra posición es comunitaria, no sólo advertida en la producción científica sino también en las condiciones de generación de las mismas. Las experiencias académicas formativas asumen, entonces, un rol protagónico. Con las descomposiciones de la noción del sujeto moderno, este laboratorio germina en ambientes narrativos de la investigación autobiográfica. Al interrumpir la mirada tradicional sobre el objeto, propone un acercamiento experimental que cuestiona las categorías establecidas. La producción artística se convierte en un proceso de descomposición y recomposición, donde las relaciones entre el objeto y su contexto se vuelven fluidas y dinámicas. Esta propuesta se inscribe en una teoría narrativa relacional que busca generar nuevas formas de conocimiento a través de la experiencia sensorial. Los movimientos que gestan intimidad, afectividad y performatividad provocan una profunda transformación en las ciencias sociales y humanas. Al poner en cuestión las categorías tradicionales, estas prácticas generan tensiones ontológicas, epistemológicas, metodológicas e instrumentales. Esta sensibilidad, que vincula normatividad y experiencia, ofrece la posibilidad de superar la dicotomía entre el capacitismo y la sensibilización (Crego, Ramallo y Porta, 2023).

En la formación de investigadores, más que asumir una posición instrumental e intelectual respecto de la evaluación de sus experiencias formativas recuperamos una aseveración: las producciones académicas también deben ser valuadas respecto de las condiciones en las que se generaron. Es por ello que, más acá y allá del sentido común, ambientes seguros para ablandar la academia y protegernos de la violencia institucional que los modos de evaluación científica aún invisibilizan, cuando las sensibilidades desplazan al capacitismo, los derechos al academicismo y los cuidados al punitivismo. En oposición a los realismos de las ciencias endurecidas, clásicas y positivistas, las investigaciones autobiográficas se autorizan en ambientes narrativos capaces de superar los cánones del conocimiento.

Las descomposiciones no son actos concluyentes, sino procesos continuos que se despliegan en la relación con el ambiente. Al desestimar la noción de un sujeto conocedor y un objeto conocido, estas prácticas abren paso a una investigación que se compone y descompone en la misma acción de investigar. No es apenas una manifestación teatral y/o artística, sino algo más amplio y más próximo de lo cotidiano. La performatividad influye tanto en el conocimiento que se produce como en la manera en la que se produce, creando sentidos, interpretaciones y representaciones que introducen al investigador a lo más sensible de su yo. Los conocimientos que emergen de esta dinámica son inherentemente situados y contextuales, ampliando nuestra comprensión de lo real más allá de las categorías tradicionales (Porta, 2021; Ramallo, 2023). A través de lo sensible y lo performativo generan una tensión entre la crítica y la espectacularización, permiten componer ambientes más inclusivos, que reconocen la diversidad de experiencias y cuerpos. En términos de una investigación, ponen en cuestión la idea de la escritura como culminación o presentación del desarrollo de un proceso de investigación, resalta los caminos disciplinados que detienen la pérdida del pensamiento poco convencional y original.

Esta dinámica se plantea desde una perspectiva cualitativa e interpretativa que da cuenta de la performatividad como un modo de pensar el problema de la agencia intelectual para dar cuenta de las relaciones posibles entre normatividad y experiencia sensible. La revitalización del género autobiográfico es valorada como una consecuencia del cambio profundo que la epistemología de las ciencias sociales, al abrirse a los elementos subjetivos y otorgar una mayor credibilidad a las experiencias individuales. En este sentido, el abanico múltiple y complejo de la investigación tanto en términos temáticos como metodológicos, se centra en las etapas composicionales del campo pedagógico a partir de relatos auto-biográficos y otros registros íntimos que permiten dar cuenta de las torsiones onto/epistemológicas.

La producción del GIEEC se ha concentrado en el campo de las Pedagogías, la Investigación y la Didáctica desde un abordaje crítico-cultural y con la perspectiva narrativa como eje estructurante en términos metodológicos e instrumentales. Esto, nos permitió visualizar tramas vinculadas a lo puesto de manifiesto en las prácticas de aula de profesores memorables y en las condiciones de posibilidad de la investigación biográfico-narrativa como ontología que genera mociones epistémicas que rupturizan, desde las narrativas, la matriz moderna de la formación docente y de la composición de la pedagogía. Esta línea de trabajo brindó importantes categorías nativas que pueden ser visibilizadas en las distintas producciones (artículos, libros, capítulos de libros): la descomposición del campo pedagógico, los pasajes sensibles, las corporeidades memorables, la hospitalidad en la enseñanza, la docencia como arte de representación, la clase como modelo de instalación, la enseñanza rizomática, la clase terapéutica, entre otras que se suman a las categorías que venimos abordando desde los inicios del equipo de trabajo.

Ese marco consolidado y, a la luz de los hallazgos de las propias líneas de investigación, desarrolla tres itinerarios articulados que tienen como eje a la narrativa y a la construcción de la condición auto-biográfica: la intimidad, la afectividad y la performatividad. En ese marco, los variados registros interpretativos de la investigación aportaron a una dimensionalidad que se apoya en lo sensorial del campo de la enseñanza.

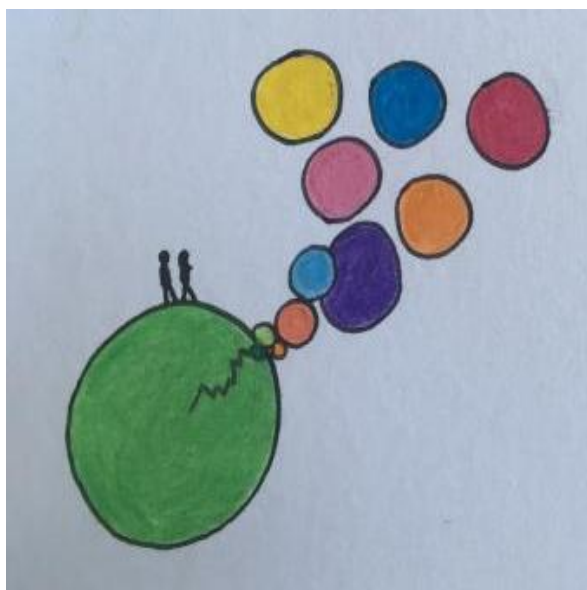
La investigación narrativa, a menudo elusiva en los cánones tradicionales del conocimiento, nos brindó un espacio de exploración inigualable. Como comunidad investigadora, hemos experimentado de primera mano cómo este enfoque nos ha llevado a trascender los límites institucionales. La narrativa, para nosotros, no es solo una metodología, sino una forma de ser, saber y conocer en el mundo. Más allá de sus aspectos conceptuales y metodológicos, la entendemos como una práctica artística, pedagógica, política, epistemológica y ontológica. Al invertir la ecuación y considerar la investigación como una forma de narrar, hemos valorado los fines que perseguimos y los modos en que nuestras investigaciones construyen o limitan las posibilidades vitales (Ramallo, 2020).

Asimismo, coincidimos en que la ciencia se inscribe en un entramado más amplio de relaciones de poder y conocimiento que nos configuran como sujetos. Al reconocer esto, también asumimos ciertas renunciaciones a los ideales tradicionales de objetividad, neutralidad y universalidad. En su lugar, proponemos un conocimiento anclado en nuestras propias experiencias y situado en contextos específicos. Como señalan Yedaide, Álvarez y Porta (2015), esta perspectiva implica renunciar a la pretensión de una objetividad

absoluta y a la distinción tajante entre el investigador y el objeto de estudio. En cambio, valoramos la construcción colectiva del conocimiento y el papel activo de los sujetos en este proceso.

A lo largo de este proceso, nos interrogamos sobre cómo nuestras historias nos afectan y cómo las afectamos a su vez. Nos interesó especialmente explorar la dimensión sensible de estas relaciones y valorizar aquellos registros que escapan al lenguaje escrito, como las fotografías, las poesías y las metáforas visuales. Estas formas de expresión creativa nos permitieron (des)cubrir aspectos íntimos de nuestras vidas que se entrelazaban con nuestra práctica investigativa. La narrativa autobiográfica, en particular, nos permitió desprivatizar nuestras experiencias y reconocer cómo nuestras vidas personales y profesionales se (con)fundían. De este modo, cuestionamos los saberes pedagógicos establecidos y exploramos nuevas formas de conocer y de ser.

Imagen 2



El GIEEC en un dibujo (Ramallo, 2017).

El concepto de descomposición, en su carácter performativo, metafórico y transitorio, se vuelve central. A través de él, buscamos desestabilizar las genealogías canónicas del saber y abrir paso a formas de conocimiento más subversivas, creativas y nómades.

Creemos en la investigación educativa como un espacio que posibilita conversaciones profundas y públicas sobre la vida. Sin embargo, reconocemos que esta práctica, al mismo tiempo que nos permite compartir nuestras experiencias, también puede perpetuar relaciones de poder desiguales. A partir de las historias que se movilizan en estos espacios, a menudo atravesadas por las lógicas del poder colonial y patriarcal, nos preguntamos

quién tiene el derecho de hablar, qué se puede decir y cómo se debe decir. La investigación, entonces, se convierte en un terreno de disputa donde se negocian los límites entre lo personal y lo público, lo íntimo y lo social.

En 2003 el GIEEC abordó de un particular modo, cuestiones educativas y culturales al unísono del territorio de la crítica cultural. Una conversación en plural al respecto de las narrativas de las buenas prácticas de la docencia, ese encuentro vinculaba la producción local de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria con la nueva agenda de la didáctica. Alicia Camilloni, Susana Celman y Edith Litwin, junto a otras académicas, guiaron este proceso en un acercamiento al campo de la educación que generó un vínculo –o más bien una trama vincular– junto a un núcleo de profesores del Departamento de Lenguas Modernas, como Zelmira Álvarez y Cristina Sarasa. En su dimensión comunitaria la serie de investigaciones que desde entonces comenzaron a desarrollarse interpretan la realidad a partir del lugar que el investigador tiene en ella” (Aguirre, Proasi, Ramallo y Yedaide, 2023).

La apertura de las carreras Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación en esta casa de estudios, en 2019 y 2021 respectivamente, demostró la integración de estos nuevos enfoques, marcando un giro epistémico en la facultad que acompaña a la institucionalización del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Esta tendencia hacia una ciencia más humana y participativa se alinea con movimientos globales que buscan reconfigurar las relaciones entre conocimiento, poder y sociedad. Este capítulo sitúa al GIEEC como un catalizador de una transversalización curricular en la Facultad de Humanidades. A través de una perspectiva narrativa y autobiográfica, el GIEEC compuso una sinergia que ha generado una visibilidad interregional y local, componiendo una comunidad académica que valora la experiencia personal y la construcción colectiva del conocimiento. Es decir, un tejido que más allá de la individualidad genera relacionalidad y común-unidad.

El GIEEC es un ambiente de formación en el que ha graduado a más de veinte doctores y actualmente cuenta con cerca de cuarenta doctorandos en curso. En los doce proyectos desarrollados, se ha puesto énfasis en la formación crítica del profesorado, promoviendo el análisis de los currículos y materiales educativos para identificar y eliminar sesgos coloniales y eurocéntricos. Además, se han implementado metodologías participativas y vivenciales que fomentan el aprendizaje activo y crítico. Estos proyectos buscan custodiar saberes tradicionalmente marginados, promover preguntas sobre los conocimientos hegemónicos y sus lógicas de legitimación, y vincularse con movimientos sociales para contribuir a la transformación social.

Las tesis, entonces, son un ejercicio teórico y una forma de producir conocimiento que emerge en la inscripción en la que se entrama, dado que los conocimientos que se generan no son objetivos, neutrales e universales. Tienen validez en una comunidad específica y en las prácticas de socialización que legitiman nuestras experiencias.

El GIEEC consolidó la investigación narrativa y autobiográfica en educación en la Facultad de Humanidades, siendo el espacio de formación por excelencia de profesores e investigadores del Departamento de Ciencias de Educación. Allí se formaron quienes dirigen y conforman el Grupo de Investigación en Idiomas, Educación y Formación Docente (GIEFOD), el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE), el Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), el Grupo de Investigación en Filosofía de la Educación (GIFE), el Grupo de Investigación en Política Educativas (GIPE), entre otros grupos que integran el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED).

Desde la docencia esta tradición narrativa y autobiográfica también tiene su impacto curricular en los profesorados y licenciaturas de los departamentos de Ciencias de la Educación y Lenguas Modernas en la Facultad de Humanidades. Numerosos docentes en sus planes de trabajo aluden a este marco de justificación y realizan prácticas en sus clases vinculados a una pedagogía narrativa y autobiográfica. Esta curricularización narrativa transversaliza nuestra casa de estudios.

También, a partir de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y el Doctorado en Ciencias Sociales esta tradición adquiere una significación para la Universidad Nacional de Mar del Plata. La producción académica del GIEEC también es reconocida a nivel nacional con vínculos profundos con la UNL, UNSAM y la UBA. A nivel internacional, materializada en cooperaciones con Chile, Brasil, España, Colombia, Ecuador y Puerto Rico.

La idea de sinergias curriculares entrama las relaciones, que común-unidad, compartimos con el GIEEC. Somos investigaciones, co-participamos en propuestas de formación académica extendidas inscriptas en los ambientes narrativos que la tradición narrativa y autobiográfica compuso en la Facultad de Humanidades y que actúan como posibilidades de entramar sinergias curriculares con sus propias investigaciones.

La investigación autobiográfica representa una oportunidad única para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Al curricularizarla se fomenta la producción de conocimiento situado y contextualizado, que reconoce la diversidad de experiencias y

perspectivas. Las artes desempeñan un papel fundamental en este proceso, al permitir la expresión de ideas y emociones de manera creativa. La tutoría y el cuidado de los procesos creativos son esenciales para garantizar que todos los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades y competencias. Este enfoque se alinea con las definiciones más amplias de currículo, que lo conciben como una construcción social que refleja las tensiones y los intereses de diversos grupos. Los marcos legales, como la Ley Nacional de Educación y la Ley de Educación Superior, proporcionan el marco normativo necesario para implementar estas innovaciones pedagógicas en la esfera pública.

En una conversación al respecto de los contextos y futuros que emergen de ello, este capítulo se interesa por reparar horizontes de utopías queer (Muñoz, 2019), aquellos que por el enorme peso de la heteronormatividad aún no han llegado y como anticipa la cita inicial son una idealidad. Presentamos tres imágenes que, a la manera de preguntas interminables no buscan responder sino detenernos a la escucha de modos posibles, que en la vida de cada uno de nosotros van encontrando sus habitables formas. Estas preguntas procuran desplazarnos, desprendernos y reconocernos en el con-vivir, vivir-con una comunidad.

La primera imagen interroga las prácticas de lectura para desplazarnos desde lo ontológico a lo performático, es decir de lo que el conocimiento es a lo que podemos hacer con él. Desde el autoconocimiento me interesa valorizar formas de lectura no solo intelectuales, racionales y técnicas, sino que regulan un territorio sensible de lo que aún no nos animamos a conocer, estableciendo un límite que invita a problematizar una pregunta anterior al respecto de las prácticas de comprensión de la misma. En tal sentido indagar qué hacemos con el conocimiento es una invitación a componer futuros escondidos que, como diría José Esteban Muñoz (2019), se incrustan como marcas en nuestra piel para que los cuerpos nos importan cada vez un poco más.

Estos textos no son solo información, sino también herramientas que nos permiten transformar nuestra realidad. Las narrativas que los acompañan y los legitiman son tan importantes como el contenido en sí mismo. Si bien la puesta en escena y la difusión son fundamentales, consideramos que es esencial analizar cómo estos textos nos afectan a nivel personal y colectivo. Como educadorxs, investigadorxs y docentes universitarixs, celebramos la oportunidad de compartir y discutir estos textos, ya que consideramos que esta circulación contribuye a la transformación social.

Al interrogar este tipo de lecturas, nos distanciamos de las lecturas unidimensionales que reducen la violencia patriarcal a expresiones explícitas de poder. En su lugar, proponemos generar ambientes de acogida donde

podamos explorar nuestros cuerpos, afectos, sexualidades, géneros y espiritualidades más allá de las normas impuestas. Deseducarnos y liberar la educación implica no solo cuestionar los conocimientos hegemónicos, sino también transformar nuestras prácticas corporales y afectivas. Sin embargo, reconocemos los límites y riesgos de un proceso de descolonización que puede ser cooptado por lógicas heteronormativas, tal como señala Rui Mesquita (2022).

Al leer estos textos, en tercer lugar, nos preguntamos cómo nos impactan y qué nuevas perspectivas nos ofrecen para desarrollar investigaciones comunitarias. En un contexto marcado por la heterogeneidad y la pluralidad, somos conscientes de que estamos obligados a convivir con personas muy diversas. Si bien podemos elegir ciertos aspectos de nuestras vidas, no podemos controlar todos los elementos de nuestro entorno social. Esta reflexión nos invita a cuestionar las formas de exclusión y discriminación que prevalecen en nuestra sociedad.

El neoliberalismo nos induce a creer que somos responsables únicamente de las relaciones que elegimos conscientemente. Sin embargo, nuestras vidas corporales son precarias y dependen de otros cuerpos y de condiciones que escapan a nuestro control. Esta precariedad nos plantea exigencias que van más allá del consentimiento individual. Al reconocer que somos parte de una comunidad más amplia, que incluye a seres que no hemos elegido, podemos construir formas de vida conjunta que valoricen la diversidad y la interdependencia (Butler, 2016).

Al desaprender los modelos escolares y las relaciones paternalistas con el Estado, podemos explorar nuevas formas de conocimiento que surgen de la intersección entre nuestros cuerpos y el mundo que nos rodea. Conversar aquí, nos invita a reflexionar sobre la relación entre la investigación y nuestras experiencias personales, y a cuestionar los discursos que han moldeado nuestra forma de relacionarnos con el ambiente. La idea central es comprender cómo las identidades se construyen a través de mecanismos de poder y cómo estas construcciones afectan nuestros cuerpos y nuestras vidas. Los futuros que se vislumbran y que tomamos como propio, legado del GIEEC, nos invitan a construir comunidades que nos protejan y nos permitan reescribir las narrativas de violencia que hemos heredado.

Referencias bibliográficas

Butler, J. (2016). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia*. Paidós.

- Crego, M. V., Ramallo, F., & Porta, L. (2023). Investigar la docencia: Desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 19(2), 119–133. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/785/702>
- Estifique, M. A., Porta, L., & Ramallo, F. (2024). Presentación al dossier “El Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales en tres géneros en descomposición”. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 4(8), 34–38. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/8475/8819>
- Godoy Lenz, R., Ramallo, F., & Ribeiro, T. (2022). *Investigaciones-vidas en educación: Escuchar, conversar, constelar*. Río de Janeiro: AYVU.
- Mesquita, R. (2022). *Mandinga: Descolonización y articulación pedagógica*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Muñoz, J. E. (2019). *Utopía queer: El entonces y allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(16), 1747–1764. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9636/7330>
- Porta, L., & Molinas, I. (2023). Río y Mar, tal para cual. Diálogo sobre ficciones compartidas para ción. *Revista Educación y Territorio*, 9(16), 47–62. <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/703>
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía?: Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(14), 889–899. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5391>
- Ramallo, F. (2023). Sin-tesis: Flujos sensoriales de la investigación en Educación. *Revista Debates Insubmisos*, 6(6), 306–328. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmisos/article/view/256103/43956>
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27–35. <https://www.redalyc.org/pdf/1053/105342821002.pdf>

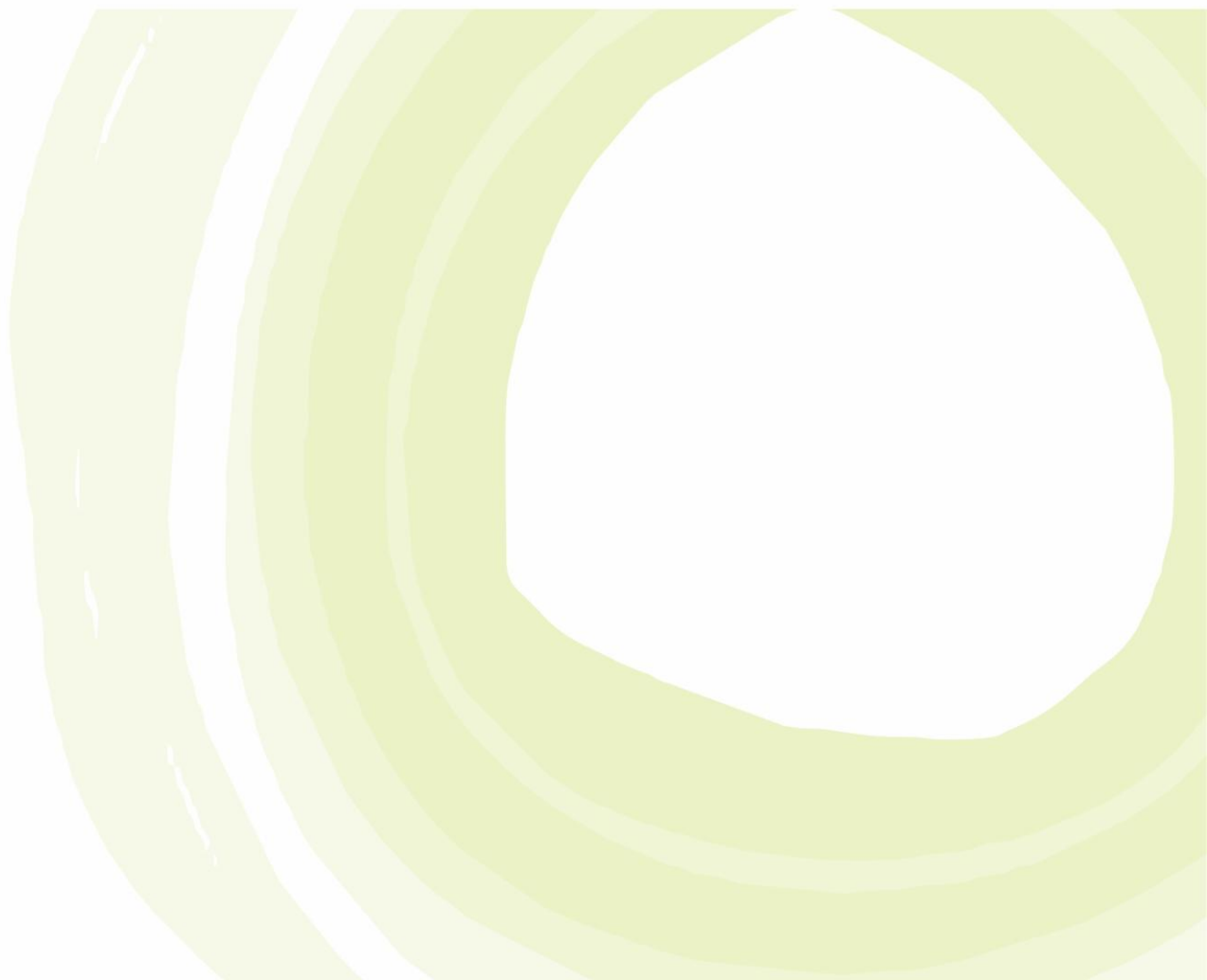
**GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y LAS CIENCIAS SOCIALES
SENTIDOS PÚBLICOS DE LA EDUCACIÓN HISTÓRICA.
RETROSPECTIVAS Y PROSPECTIVAS DEL GRUPO GIEDHICS A MÁS DE
UNA DÉCADA DE TRABAJO COLECTIVO.**

Sonia Bazán
CIMED-UNMDP
bazansa@gmail.com

Silvia Zuppa
CIMED-UNMDP
zuppasilvia@gmail.com

Mónica Fernández
CIMED-UNMDP
mcdferna13@gmail.com

Eduardo Devoto
CIMED-UNMDP
devotoeduardo@gmail.com



Introducción

En un contexto marcado por la post verdad y la desinformación, la enseñanza de la historia adquiere una relevancia crucial en el campo de las investigaciones educativas. Desde su creación en 2010, el Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (GIEDHiCS), ha buscado responder al desafío de investigar cómo la educación histórica puede contribuir a formar ciudadanos¹ críticos y reflexivos, con compromiso social y responsabilidad política. En ese recorrido, confluyeron graduados e investigadores de diversas disciplinas para abordar la historia escolar desde una perspectiva integral y multidisciplinaria, profundizando en el estudio de las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje en conexión con la formación de profesores.

A lo largo de estos años, los objetivos del grupo han sido producir insumos de investigación para contribuir a la mejora sostenida de la formación inicial y continua de los docentes y a la construcción de una enseñanza de la historia más relevante y significativa para los estudiantes del nivel secundario. Para ello, desde enfoques cualitativos y por intermedio de metodologías interpretativas y etnográficas, nos hemos centrado en la complejidad de la enseñanza de la disciplina, examinando cómo los profesores conectan el conocimiento histórico con los problemas del presente y cómo los estudiantes construyen significados a partir de estas experiencias. Los hallazgos de estas indagaciones han colaborado en la producción de diversos materiales pedagógicos, de circulación escolar, titulados “Itinerarios didácticos”².

En este capítulo, se repasan los temas que delinearon cada uno de los proyectos bianuales del Grupo, para compartir los enfoques e intereses que los sostuvieron, desde la relación entre investigación, formación y práctica docente. Asimismo, en el contexto de sociedades atravesadas por la baja empatía y los discursos del odio, nos interesa examinar los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación histórica en los tiempos que transitamos, recuperando los significados públicos que se construyen en las instituciones educativas sobre el pasado y reinstalando el hacer historia como posibilidad de desarrollo de ciudadanías ampliadas y preocupadas por la gestión de futuros más justos y democráticos.

Retrospectivas: los proyectos del grupo y sus producciones

Desde 2010, con la constitución del grupo, los itinerarios del GIEDHiCS se han orientado a producciones en investigación que buscan acentuar diversos aspectos de la formación y la práctica profesional docente. La creación de este

grupo significó instalar, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, la preocupación por el conocimiento didáctico de los contenidos y, a su vez, representó el inicio de investigaciones en un área de vacancia en el nivel superior y en nuestra Facultad: la Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales. Este recorrido, que hemos realizado en conjunto entre el GIEDHiCS, la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la enseñanza y el CIMED, nos permitió repensar opciones para la indagación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales y para el desarrollo profesional del profesorado en historia. En cada uno de los proyectos nos interesa indagar sobre los problemas de la enseñanza y de la compleja tarea de formar profesores en historia que aborden problemas y contenidos con sentido para los estudiantes a los que está destinada la historia escolar (Bazán y Zuppa, 2013).

Desde la creación del grupo, desarrollamos y finalizamos siete proyectos anclados en la Didáctica Específica que nos remiten a la necesidad de avanzar en este campo. Asistidos por el paradigma cualitativo de la investigación educativa y desde enfoques de corte interpretativo y etnográficos, en cada uno de los proyectos del grupo, analizamos los procesos de enseñanza, los dispositivos metodológicos desplegados y las vivencias de los profesores en ejercicio con el objeto de comprender la conexión creativa entre la disciplina enseñada, los problemas del presente y la vida en las aulas (Jackson, 1991).

Los primeros proyectos que desarrollamos se denominaron *Didáctica de la Historia Contemporánea I, II y III, el conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado*. Le siguieron *Didáctica de la Historia IV, pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular* y *V pensamiento social y justicia curricular en la Formación del Profesorado*. El proyecto *Didáctica de la historia (VI) sentidos y posibilidades de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde el aula del nivel secundario como territorio de investigación para la formación del profesorado*, fue realizado en el bienio 2021-2022. Por último, *Didáctica de la Historia (VII), educación histórica, justicia curricular y ciudadanías ampliadas en el aula del nivel secundario*.

A partir de los sucesivos proyectos bianuales de investigación buscamos profundizar en diversos aspectos de la formación: conocimiento didáctico del contenido en la formación Inicial del profesorado, didáctica de la historia contemporánea, pensamiento histórico y justicia curricular, problemas del presente que se interrelacionan con pasado y futuro. Podemos identificar esos conceptos-eje como los articuladores de los diferentes proyectos en conexión con el recorrido de la formación inicial de profesores. Desde 2020, en contexto

de pandemia, resignificamos esos conceptos-eje de nuestras indagaciones pero tomamos el modelo de Korthagen (2010) -la perspectiva realista, reflexiva y holística de la práctica docente- para visualizar nuestras preocupaciones en torno a la formación del profesorado en historia. Conocimiento, pensamiento y perspectiva sensible son, a nuestro entender, componentes a desarrollar para asumir la responsabilidad política de la enseñanza de la historia en el nivel secundario y resignificar la importancia de ser profesor hoy. Para poder interpelar a jóvenes de la escuela secundaria, es necesaria la presencia del profesor que guíe la construcción y conexión del presente con situaciones diversas del pasado, para que los estudiantes interpreten el pasado y vislumbren opciones futuras. Aquí curriculum, contenidos históricos y problemas sociales o controvertidos (Santisteban, 2019) se imbrican desde la propuesta que el docente propone en el aula para incidir en la educación histórica de esos jóvenes.

En este recorrido, hemos planteado proyectos que aluden a la relación entre los contenidos disciplinares históricos y el conocimiento didáctico de los mismos, con el propósito de generar desde la universidad una indagación concreta y fundada en el ámbito de las didácticas específicas. Pusimos atención en el aula de historia y ciencias sociales en el nivel secundario como espacio de investigación, sistematización y categorización de desarrollo de prácticas educativas. Nos propusimos fortalecer el vínculo entre la formación superior, sus egresados y la escuela secundaria, a partir de la producción de conocimiento que sirva de aporte en la construcción del pensamiento social de los adolescentes que habitan las aulas. En este desafío los docentes se presentan como figuras centrales que intervienen como mediadores y activadores de todo aprendizaje posible.

Bajo la premisa de crear lazos entre los contenidos culturales y sociales con la escuela secundaria, en el año 2014, el GIEDHiCS presentó “Héroe Corriente: Guía de trabajo para el aula”. El proyecto se inició en el marco del X Festival Internacional de Cine Independiente de Mar del Plata (MARFICI). A partir del documental de Miguel Monforte, se desarrollaron una serie de actividades que involucraron a docentes y estudiantes de la ciudad de Mar del Plata. Las actividades consistieron en la proyección del film para docentes en el marco del Festival y la conformación de un panel de intercambio con realizadores y protagonistas. Junto a profesores del Colegio Nacional Arturo Illia, se dictó un taller, donde se invitaron a docentes y estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad. A partir de esta experiencia se produjo un material didáctico para las escuelas secundarias, con sugerencias de actividades para el abordaje del film en el aula.

Esta experiencia, la (auto) reflexión sobre la práctica y todo lo observable en el aula de secundaria nos llevó a proponer intervenciones didácticas, denominadas “Itinerarios”, construidas colectivamente entre docentes del nivel secundario, practicantes de la cátedra de Didáctica y Práctica y el grupo de investigación.

Los “Itinerarios” son recursos didácticos motivacionales que permiten realizar distintos recorridos de la información presentada y direccionar a los estudiantes hacia el conocimiento histórico. Pensamos en propuestas que permitan acceder a los procesos históricos a partir de diferentes puertas, para esto nos basamos en el modelo propuesto por Gardner (2003) y Boix Mansilla (2004) que consiste en la consideración de diversos puntos de entrada al conocimiento. De esta manera, contemplando las perspectivas narrativa, estética, cualitativa, filosófica, experiencial y colaborativa, los jóvenes pueden comprender los contenidos de historia y ciencias sociales por intermedio de estos artefactos didácticos. Los medios digitales disponibles, redes sociales y página web, nos permiten la difusión de los “Itinerarios didácticos” y facilitan la multiplicidad de entradas a los temas.

Como punto identificador del GIEDHiCS, los “Itinerarios” nos permitieron abordar temas y problemas actuales, como por ejemplo la Reforma Universitaria, en el marco del centenario de su conmemoración, y los cuarenta años de la guerra de Malvinas. El proyecto sobre el “Centenario de la Reforma”, realizado en el año 2018, concluyó con el diseño de un material didáctico de circulación escolar en forma de tríptico, con diversas entradas denominadas “burbujas”. Estas conectan la Reforma de 1918 con el presente universitario y problematizan el tiempo histórico, entrecruzando memoria e historia, para interpelar a los jóvenes de hoy desde las experiencias de los jóvenes de ayer. Un año después, el Grupo formó parte de un Proyecto Interfacultades, dirigido por el Dr. Enrique Andriotti Romanin, en el que participaron las unidades académicas de Humanidades, Derecho y Psicología de la UNMdP denominado “Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente”. En este marco, presentamos “Itinerarios didácticos para investigar el pasado reciente a través de Malvinas”, una propuesta que consta de seis videos y sus correspondientes pautas didácticas. Los videos se basan en fragmentos de entrevistas realizadas por integrantes de nuestro grupo a investigadores que participaron del proyecto mayor. Las entrevistas, textos, fuentes y consignas, se encuentran reunidos en una plataforma digital interactiva (disponible en nuestra página web), que permite una navegación no lineal por cada uno de los recursos disponibles.

Figura 1



Interfaz presentación “Itinerarios didácticos para investigar el pasado reciente a través de Malvinas”. Elaboración Grupo GIEDHICS

Tanto en la producción del GIEDHiCS como en el trabajo de la cátedra, en el bienio 2023-2024, se encuentran presentes nuevos ejes que nos ocupan en virtud de la educación histórica de los jóvenes. El primero es la historicidad del presente y la contemporaneidad del pasado, premisa para la enseñanza de la historia en la escuela secundaria. Los temas de relevancia social y ciudadana actual pueden aportar herramientas para interrogar y comprender mejor a través de la contextualización de los hechos, la identificación de las relaciones causales, el reconocimiento de los cambios y la valoración de los efectos que estas cuestiones tienen sobre distintos grupos sociales en diferentes espacios y tiempos. El segundo eje es la enseñanza del pensamiento socio-histórico desde la perspectiva de la “Gran Historia” (Christian, 2005 y 2019), que posibilita comprender la naturaleza humana y dar cuenta de que a pesar de los cambios suscitados con el avance tecnológico hay una historia para trabajar y profundizar en la escuela que se vincula con las raíces de nuestra existencia en el mundo y de los potenciales peligros del futuro. Sigue presente como eje de abordaje de las Ciencias Sociales el enfoque decolonial, que propone repensar las didácticas de “las” historias de las ciencias a partir de los diálogos centrados en una/s epistemología/s *del y desde* el sur. La lectura histórica ejercida desde marcos de referencia puramente eurocentristas refuerza el ejercicio acrítico y despoja a los sujetos de la localización territorial propia y latinoamericana como punto desde el cual construir la representación del mundo (Sousa Santos, 2010). El cuarto eje es el currículum prescripto y la educación histórica que permite interrogarnos sobre los diseños curriculares a más de quince años de su implementación. Desde estas preguntas nos acercamos al aula: ¿cómo se recuperan los diseños curriculares en las propuestas didácticas? ¿Qué modelos dominan la enseñanza de la historia, la geografía y la economía? Por último, la enseñanza mediada por

tecnologías es una realidad en la escuela (Lion y Maggio, 2019) en los procesos de enseñanza y por lo tanto un objeto de investigación. Su uso en ámbitos educativos ha demostrado que los estudiantes logran construir competencias asociadas al conocimiento y relacionamiento social: comprender realidades complejas (Litwin, 2008, p.103), componer modelos interpretativos, desarrollar capacidades vinculadas a la toma de decisiones (Lion y Perosi, 2019, p.63) y entablar vínculos sociales colaborativos con sus pares.

Una década de trabajo conjunto nos permite reconocer logros y seguir proyectando a futuro. Desde la transferencia, el GIEDHiCS, diseñó la Carrera de Especialización en Enseñanza para el Nivel Secundario que ha sido aprobada por el Consejo Académico de la FHUM en diciembre del 2020 (OCA N° 2392). En junio de 2022, ha obtenido un dictamen del Ministerio de Educación que otorga el reconocimiento oficial provisorio del título (IF-2022-43255129-APN-CONEAU#ME), por esto esperamos su pronta implementación. Por otro lado, el Grupo, es miembro de la Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de Universidades Nacionales (APEHUN). Esta red académica, posibilita conectarnos con docentes e investigadores de otras cátedras de enseñanza de la Historia de universidades del país, además de vincularnos con colegas de México, Chile, Perú, Panamá, Brasil y España. Por último, desde el GIEDHiCS, fomentamos la formación continua de los integrantes del grupo quienes además de desempeñarse en distintos niveles educativos, continúan su desarrollo profesional en especializaciones, maestrías y doctorados. Podemos celebrar que dos de los miembros de nuestro grupo se han doctorado en los últimos años y tres investigadores más están en curso de cumplir esa meta.

En estos diez años creemos haber consolidado aquel interés que nosotros, quienes conformamos este grupo junto a otros colegas, proyectamos. Hoy, investigadores jóvenes, estudiantes y colaboradores siguen sumándose y compartiendo nuestras investigaciones y experiencias de articulación con el territorio escolar, lugar al que, en última instancia, apuntan todos nuestros esfuerzos por producir y difundir el conocimiento didáctico de la historia.

Prospectivas: desafíos de la investigación/formación en la enseñanza de la historia

Aprender historia y ciencias sociales en la escuela es un derecho de los jóvenes y es, a su vez, una condición necesaria para que ejerzan sus derechos. Aprender historia y ciencias sociales en la escuela es involucrarse con un conocimiento que no se adquiere naturalmente, sino que precisa una docencia

comprometida en irrumpir en el marco generador de la desigualdad subyacente en las aulas (Fraser, 2006). En tiempo actual, nos preocupa particularmente la generalización de ciudadanías de “baja intensidad” que, al decir de O’Donnell (2010), se constituyen como consecuencia de un proceso paulatino de degradación del sistema político democrático provocado por el deterioro institucional, la deslegitimación de la política - en tanto campo y acción transformadora- y la obturación de derechos básicos -no sólo políticos- que constituyen a los individuos en tanto ciudadanos plenos.

En un contexto sociocomunicativo caracterizado por la posverdad y la desinformación, la enseñanza de la historia adquiere una relevancia crucial en el campo de las investigaciones educativas para el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de ciudadanos informados. La posverdad, es entendida como la manipulación de hechos objetivos en favor de emociones o creencias personales. La proliferación de noticias falsas en desmedro de los hechos comprobables y objetivos, desafía la capacidad de las personas para distinguir entre lo verdadero y lo falso. La posverdad procede como negación o distorsión de la realidad, un discurso que se alimenta de lo falso o improbable para influir en la opinión pública.

La crisis de la confianza en las instituciones de la modernidad configura la base en que se sustenta la posverdad. Las instituciones que históricamente han funcionado como árbitros sociales y que han ayudado a distinguir entre lo verdadero y lo falso, entre ellas la ciencia y la escuela, sufren hoy cierto descrédito público. El pluralismo característico de las sociedades liberales se ve extremado por el efecto de las tecnologías digitales de la comunicación y por los cambios sociales que experimentan las sociedades democráticas contemporáneas (Arias Maldonado, 2013). En ese movimiento, los grupos políticos de poder (en particular los de extrema derecha) han inducido al público a cuestionar la existencia de una verdad fiable de forma concluyente en virtud de la aparición de “hechos alternativos” que son, en rigor, falsos (Forti, 2022). La falta de voluntad de verdad deteriora la racionalidad comunicativa necesaria para la construcción de una discursividad democrática, es decir, para consagrar el valor de la verdad como acto genuinamente político (Han, 2022).

Los relatos sobre el pasado que son emitidos por medios digitales y que difunden versiones sobre la historia en redes y plataformas de muy amplio alcance -promovidas incluso desde la propia dirigencia política o desde altas esferas del poder público³- hacen pertinente el debate sobre los usos públicos y políticos de la historia en la era digital. Este fenómeno establece, a nuestro entender, un importante desafío respecto de definir cuáles son las

capacidades críticas que deben adquirirse en la escuela aprendiendo historia y ciencias sociales.

En ese sentido, nos preguntamos cuáles son esos discursos y cuánto han calado en la representación de los jóvenes sobre el pasado. Es claro que los significados sobre el tiempo pretérito no circulan exclusivamente en los entornos académicos, el conocimiento histórico está presente cotidianamente dentro y fuera de la escuela. En las instituciones educativas, los significados sociales sobre el pasado se expresan en rituales cívicos, celebraciones y conmemoraciones; fuera de ellas, en calles, parques, estatuas, monumentos, lugares de memoria, museos, teatros, galerías de arte, en la radio y en la televisión, y también en los medios digitales; todos canales de transmisión con propósitos diversos.

Si acordamos que las imágenes sobre el pasado -cercano o remoto- son elaboraciones mentales que no se construyen sólo en la escuela, sino que se configuran en la interacción entre la historia académica, la escolar y la popular (Carretero, 2024), resulta necesario identificar qué concepciones y metarrelatos tienen los escolares sobre la historia nacional y/o americana y cómo las han adquirido, o, dicho de otro modo: qué saben sobre el pasado, cómo lo saben y en dónde lo aprendieron. Es difícil imaginar las posibilidades de la enseñanza de la historia sin considerar, al menos desde el paradigma constructivista, aquello que los estudiantes conocen o creen conocer del pasado. A fin de cuentas, lo que interesa a la enseñanza de la historia escolar no es tanto *qué se sabe*, sino *cómo se sabe*, puesto que de este último interrogante se desprende la validez del conocimiento.

Interesa identificar, entonces, cómo ese saber se *usa* en la vida cotidiana y qué incidencia tiene en el ejercicio de la ciudadanía democrática. Estudios recientes exhiben nuevas dimensiones respecto a la función social de la historia en el sistema educativo, recuperando las funciones políticas y culturales que esta tiene a la hora de disputar los sentidos públicos sobre el pasado (Plá y Turra- Díaz, 2022). Quizás la clásica pregunta del *¿Para qué sirve la historia?* cobre nuevos sentidos en la construcción de ciudadanías democráticas participativas que puedan fortalecer la racionalidad discursiva necesaria para la comunicación democrática en la era digital.

En este punto nos interesa plantear al menos dos líneas de indagación, desde el enfoque de la didáctica crítica en conexión con el contexto de posverdad y desinformación, y que son objetivos que están contemplados en nuestros futuros itinerarios de investigación. Por un lado, surge como primer desafío relevar las representaciones de los jóvenes y el influjo de los usos públicos y políticos de la historia en sus imágenes globales sobre el pasado histórico,

además de averiguar cuáles son las fuentes en las que abrevan para alimentar dichas representaciones. Por otra parte, y considerando que uno de los objetivos de la enseñanza de la historia escolar es el desarrollo de pensamiento histórico del estudiantado, se presenta como desafío indagar en la enseñanza y el aprendizaje de las competencias del método crítico, en particular, del análisis crítico de las fuentes de información.

La preocupación por la veracidad de las fuentes de información asalta a los historiadores desde tiempos inmemoriales. La validación de las fuentes, habilidad destacada de los historiadores, reviste una importancia crucial a la hora de desnaturalizar los mensajes circulantes y problematizar las representaciones sobre el pasado. Se trata de la obstinación historiográfica por la evidencia; dimensión central del pensamiento histórico y de particular interés para la educación histórica en tiempos de discursos de odio, desinformación y posverdad. Al respecto, Carlo Guinzburg (2024) reivindica el oficio del historiador en tiempo actual y hace hincapié, particularmente, en la tarea de la crítica a la fuente y el análisis filológico de los textos. En una remembranza sobre “Los Reyes Taumaturgos”, a cien años de la muerte de Marc Bloch, el historiador italiano establece cierto paralelismo entre el escudriño pormenorizado que puede hacerse a las noticias falsas y la obsesión de Bloch por interpretar, a través de las fuentes, “los comportamientos de los enfermos de escrófula y la estrategia política detrás del poder de curarlos” (Ginzburg, 2024, parr. 9). Según el autor, la cualidad mágica de los reyes “se había configurado en la mente de Bloch como una gigantesca ‘fausse nouvelle’ – hoy diríamos, como una gigantesca *fake news* –” (ibid, párr. 2).

Sin desconocer que el estudio de la enseñanza de la historia es irreductible a la relación binaria investigación/ enseñanza (Plá, 2012), nos interesa reconocer cómo la crítica textual propia del trabajo historiográfico con las fuentes, del análisis de los testimonios, de su origen y su transmisión, permiten desentrañar los mecanismos del poder y la manipulación de la verdad (Bloch, 2001). Esta es una tarea que reviste hasta hoy una importancia de primer orden en la enseñanza escolar de la historia y que a la vez representa una vacancia en el desarrollo de la profesión docente. Entonces, el segundo desafío al que aludimos deriva del primero: indagar las maneras en que estas habilidades de la crítica histórica pueden transmitirse en tanto tienen un carácter profiláctico frente a los discursos del poder, puesto que, como remarcaba también Bloch (2001), el camino a la verdad es también el sendero hacia la justicia.

En conclusión

El peligro que enfrentan los regímenes democráticos requiere, para su superación, de un programa de expansión de la ciudadanía hacia dimensiones que pongan nuevamente en valor derechos sociales y educativos constitutivos del propio sistema.

Al decir de Carretero (2024), en las llamadas “guerras culturales”, a las que asistimos en nuestras sociedades contemporáneas, lo que se libra es una lucha por el sentido del pasado. En ese marco, la enseñanza de la historia puede aportar al fortalecimiento de las ciudadanías a partir de la formación en competencias del pensamiento histórico (Santisteban, 2010). La enseñanza escolar de la historia y las ciencias sociales se inscribe en el debate sobre los usos de la historia, puesto que participa de ese campo de batalla junto a otras producciones y representaciones del pasado. Es así como la complejidad del saber histórico, que introduce matices en su enfoque y que se aprende con cautela y rigor analítico, se opone al “esquematismo” (Carretero, 2024) y la fluidez de estas representaciones banalizadas o voluntariamente distorsivas del pasado. Desde un enfoque cultural, la investigación didáctica no puede ser indiferente a esa tensión por la que atraviesan los contextos reales de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la escuela.

La tarea es de una responsabilidad enorme porque las principales víctimas de esas guerras culturales son los jóvenes en tanto los procesos de transmisión pública del pasado operen, en paralelo, con sus propios procesos de identificación política, subjetivación y formación como ciudadanos. Sin embargo, para finalizar, tomaremos de Patrick Boucheron el propósito de ir “contra las pasiones tristes” y llenar el espacio habitado de “luciérnagas, frágiles pero vivaces” que oponen reflejos de resistencia a la luz brutal del poder (Madero, 2016, pp. 109-110). Por allí el sentido de llevar adelante los dos desafíos mencionados desde un lugar esperanzado y esperanzador.

Notas

¹ Para facilitar la lectura del escrito utilizaremos el masculino genérico. Si bien reconocemos los diversos géneros, incluimos en “o”, a la “a” y la “e”.

² Para conocer a los miembros y producciones del GIEDHiCS, invitamos a explorar la página del grupo de investigación en la siguiente dirección en línea: <https://plasmaweb.com.ar/giedhics/>

³ Para ofrecer algunos ejemplos recientes, el 12 de octubre de 2024, se difundió en las redes oficiales de la Casa Rosada un video sobre el “Día de la Raza”, denominación que se le otorgaba a la efeméride hasta el año 2010, en que fue reemplazada por el “Día del respeto a la Diversidad Cultural” (ver www.instagram.com/casarosadaargentina/reel/DBBtVTbPo6a/). En el audiovisual, la voz en off narra, entre otras cosas, que con el arribo de Colón a América “se abrió una nueva era de progreso y civilización en el Nuevo Mundo” y que este episodio representó una “influencia cultural, lingüística y económica que ha moldeado nuestra historia e identidad”. El mismo día, en el portal

de la Casa Rosada, se publicó un posteo con una semblanza de la efeméride que definía al acontecimiento histórico como un “encuentro” y lo reivindica como un episodio cultural inaugural “más allá de fronteras y razas, uniendo a millones de personas a través de la lengua y la cultura”, en una síntesis histórica carente de conflictos. (Casa Rosada, 12/10/2024). A los pocos días de ese episodio, en una intervención radial, Jefe de Gabinete de la Nación relacionó las manifestaciones estudiantiles actuales en defensa de la educación pública con el germen de las organizaciones dedicadas a la lucha armada durante la década del 70. En el noticiario declaró: "En la década del '70 también se tomaban universidades. Se tomaban universidades y después se generaba un movimiento que utilizaba la violencia para expresar sus posiciones, se convirtió en guerrilla subversiva y generó después la represión" (Radio Mitre, 14 Octubre 2024) estableciendo una comparación cuanto menos controvertida y anacrónica con la violencia política de los años 70.

Referencias bibliográficas

- Arias Maldonado, M. (2023). Verdad política, posverdad, democracia: dibujando un círculo cuadrado. *Congreso Internacional Posverdad, Granada, 14-16 junio 2023*, RIUMA, Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Bazán, S. A., & Zuppa, S. A. (2013). El conocimiento didáctico puesto en práctica. Opciones de andamiaje entre las trayectorias de formación inicial y la formación continua de profesores de Historia. *Revista de Educación*, 6, 57–74. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_edu
- Boix Mansilla, V. (2004). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá*. Conaculta.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio del historiador*. Fondo de Cultura Económica.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente. Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Crítica.
- Christian, D. (2019). *La gran historia de todo*. Crítica.
- Forti, S. (2022). Posverdad, fake news y extrema derecha contra la democracia. *Nueva Sociedad*, 298. https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3.TC_Forti_298.pdf
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Gardner, H., & Asencio, M. (2003). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Ginzburg, C. (2024). Releer a Marc Bloch, hoy. *Academia Nacional de la Historia. Sección: Notas y Artículos*. <https://anh.org.ar/blog/2024/09/18/carlo-ginzburg-recuerda-a-marc-bloch/>
- Han, B. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83–101.
- Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13–25.
- Lion, C., & Perosi, M. V. (2019). Didácticas lúdicas: Aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31(2), 47–55.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Madero, M. (2016). Patrick Boucheron. Contra las pasiones tristes. *Prismas - Revista de Historia Intelectual*, 20(2), 109–110. <https://www.redalyc.org/pdf/3870/387052694001.pdf>
- O'Donnell, G. (2010). *Democracia, agencia y Estado. Teoría con intención comparativa*. Prometeo.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 163–184. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007
- Plá, S., & Turra-Díaz, O. (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. UNAM.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clio y Asociados*, 34–56. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019

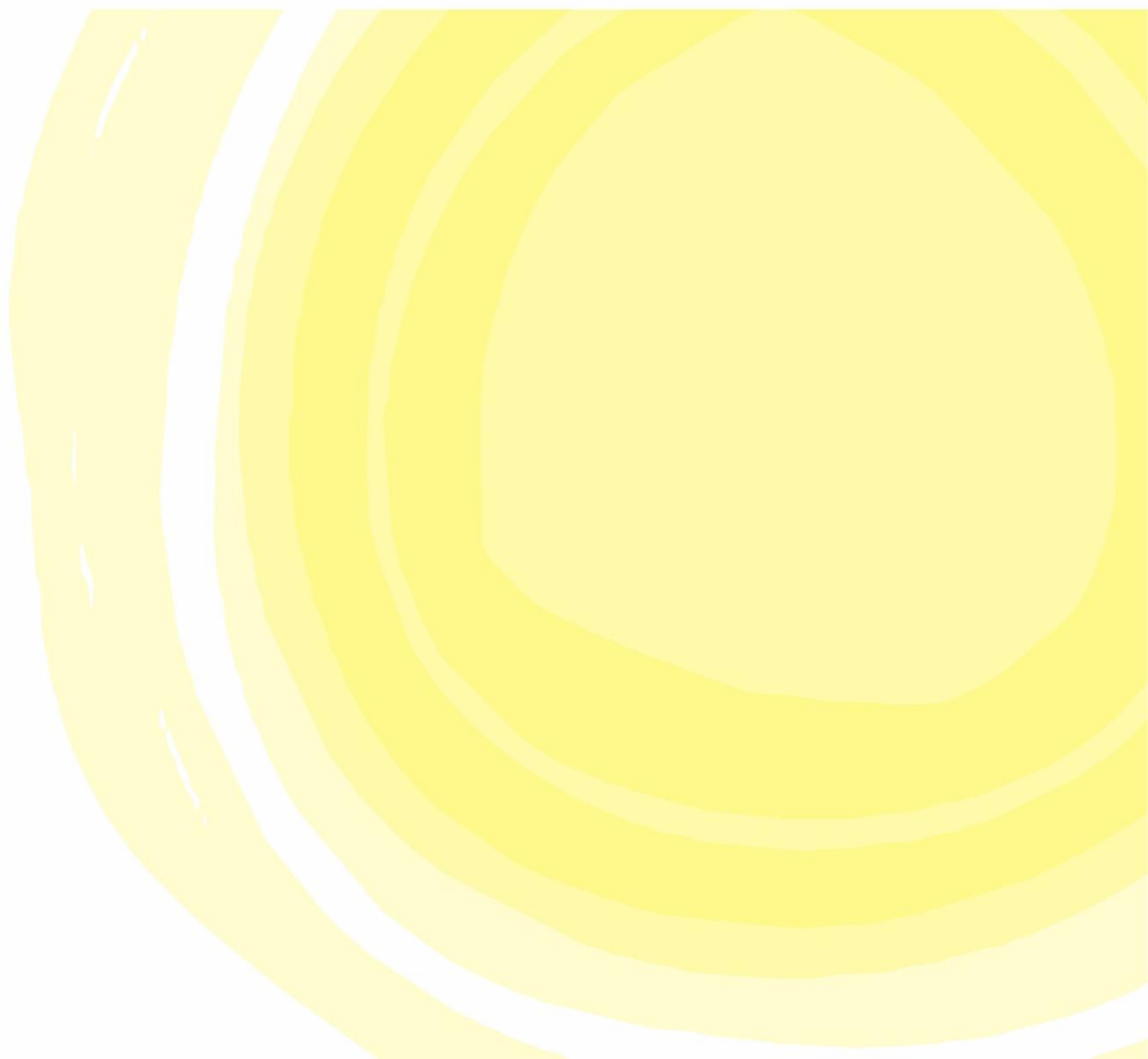
Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7105038>

Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Editorial.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN ESCENARIOS Y SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS

**CRONOTOPÍAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIONES EN ESCENARIOS Y
SUBJETIVIDADES EDUCATIVAS
(ESE CUERPO BOTEREANO VIVO Y VIBRANTE)**

María Marta Yedaide
CIMED-FH-UNMDP
myedaide@gmail.com



Unas pocas observaciones preliminares

En este texto que comienza me propongo componer un relato singular sobre el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas—eso que hoy emerge como acontecimiento, como nutrida protuberancia de una composición rizomática, dispersa y desalineada, haciéndose cuerpo¹ en un centro de investigación, en una universidad nacional, pública, argentina.

Asumo esta escritura porque estuve en su gestación, cuando andábamos buscando unas pedagogías uterinas, cuando las condiciones eran propicias y las gentes entusiastas y dispuestas. Y porque sigo aquí, ahora ya enamorada de las configuraciones que se despliegan en los ambientes redondos, blandos y maleables que se componen cuando estas mismas gentes y otras después llegadas vuelven a engendrar experiencias que me nutren, me inspiran, me erotizan. Integro un colectivo de más de cuarenta personas; no podría hablar en nombre de ninguna. Pero como el miembro más antiguo tomaré la palabra y contaré la historia. Una historia.

Como será evidente en este punto, me tomaré las licencias (poéticas, estéticas, expresivas) que como comunidad académica hemos sabido conseguir—a fuerza de sostenidas argumentaciones muy rigurosamente fundamentadas—para deshabituarlos de todo aquello que de perverso y cruel tiene la investigación científica moderno-colonial. Las razones, las disputas y las decisiones están todas documentadas en artículos y textos digitales de acceso libre. También allí pueden leerse las relaciones con bibliografía que se van haciendo evidentes en esta narrativa, en la elección de ciertos términos o la orientación de algunas de las discusiones. Aquí sencillamente contaré una historia, con la expectativa de hurgar en nuestra labor—un trabajo importante, exigente—hasta extraer el jugo de su belleza. Porque trabajar en la academia puede ser, también, un modo de expresión de lo maravilloso.

Había una vez...

Corría el año 2020. Estaba entonces a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación, y la Licenciatura² era un bebé de dos cohortes ya, rebosante de energía y vitalidad. Es difícil retratar con justicia la intensidad de ese tiempo: por la puerta del Departamento se asomaban todo tipo de gentes, ideas, iniciativas. Recuerdo esos momentos vivos, sus vibraciones y lo que prometían. Nos habíamos vuelto creyentes porque algo había resucitado, se habían materializado algunos deseos, se estaban honrando memorias, incluso de desapariciones, mutilaciones y muertes dolorosas. Me recuerdo debatida

entre el tedio de las burocráticas institucionales, el remanso que traen los actos de justicia y un caudal nutrido de entusiasmos estimulantes.

Y la familia había crecido.

Me refiero a la comunidad académica, anudada al CIMEd, y en muchos casos— como el mío— primariamente al GIEEC, que en otra publicación bauticé con el apodo ‘Familia Porteana’. Se trataba, y se trata, de una variedad de la especie, en pleno despliegue evolutivo, que se ha obstinado en desaprender lo necesario para autorizar la erótica de la enseñanza y la investigación, recomponiendo su valor para la alteración pedagógica en un sentido social y políticamente importante. En esta familia evadimos los romanticismos ingenuos, vacíos y debilitantes del eros pedagógico clásico: aquí la sensibilidad es una condición de hospitalidad a la otredad, y la estética es un esfuerzo ético y político.

Decía que la familia había crecido. Con la “nueva” carrera se venían sumando estudiantes de todos los colores y sabores, con experiencias pedagógico-vitales interesantes y nutridas, con el entusiasmo propio de quienes han venido esperando, con la entrega de almas que no encuentran diferencia (a veces y aunque no sea del todo conveniente) entre el trabajo y el placer, el estudio y el proyecto de vida. El viento nos amontonaba. También a docentes que se desempeñaban en otros ámbitos, especializados en educación y otras disciplinas deliciosamente oblicuas, que se incorporaban a las cátedras dando a la Universidad otra oportunidad. También ellos/as/es se volvieron creyentes, se/nos vitalizaron, se afiliaron, alteraron las dinámicas de los parentescos, los multiplicaron.

Buscábamos en ese entonces formas de contener estos caudales demenciales de energía vibrante.

Para ese momento los más antiguos de la familia ya estábamos enamorados de algunas formas. Me refiero a nuestras opciones epistemológicas y metodológicas, que se habían forjado al calor político-pedagógico de las criticalidades y habían hallado en la perspectiva descolonial respuestas para el hábito científico de andar desautorizando una porción importante de la experiencia académica. Encontrábamos en estos desarrollos razones que explicaban la vocación por recortar, aislar e invisibilizar lo que de sensible y parcial tiene la empresa científica, los sesgos inevitables, el ineludible punto de vista. Las lecturas que nos compartíamos incubaban gérmenes para las indisciplinas, argumentos serios y rigurosos (de esos que le gustan a la Ciencia) para destronarla de su asepsia, su vocación de Verdad Completa e Inapelable, su indiferencia frente a dolores e indignidades que colaboraba (y

colabora) en sostener. La investigación narrativa, biográfica y autobiográfica, asumida como opción metodológica en el GIEEC, se había encargado de intranquilizarnos lo suficiente, y habíamos tomado decisiones—implícitas algunas—de no renunciar a la primera persona del singular y el plural, no despreciar lo contingente y particular, no ceder (del todo, al menos) a exigencias de productividad con racionalidad tecnocrática, cómplices de procesos imperialistas, extractivistas y de despojo y crueldad inauditos.

El contagio fue de proporciones epidémicas. Diría que el viento que nos amontonaba es el que viene susurrando que el mundo así no se ve bien, no se oye bien, no huele bien, no sabe bien y no se siente bien. No nos gusta mucho. A esto se sumaba una convicción muy estimulante: lo que sea que hayamos creado como forma para habitar la experiencia en este planeta es histórico y contingente, ha sido aprendido y, entonces, puede desaprenderse. Nuestra vida social está plagada de oportunidades pedagógicas. Cada vez que reconocemos nuestras orientaciones más naturalizadas y les hacemos una pregunta. Cada vez que nos disponemos a tratar a ‘la realidad’ como una inercia pasible de ser alterada. El *timing* para las/os/es científicas de la educación es inmejorable: se están moviendo las placas tectónicas que sostenían apacibles los suelos y mares que dábamos por sentado.

Y así estábamos entonces, preñados de posibilidades y expectativas, cuando el GIESE se hizo brote. También cuando murió la primera vez, como morirá todas las veces que venga siendo necesario.

La primera vida de eso que llamamos GIESE (y que nos llama)

Hablo de la primera vida, y no de la infancia, para desnaturalizar la muerte como algo definitivo, absoluto e irremediable. Prefiero, en cambio, seguir el camino del compostaje, en su danza siempre oscilante entre la descomposición y el brote. Hago corte y confección, siguiendo a los realismos agenciales, para zurcir lo usualmente separado y crear nuevas distinciones. Creo que así se le puede perder un poco el respeto a las certezas, y dejar de sacralizarlas. Así se puede poner antes que ellas, al frente, a la dignidad y la ética.

Y como primera vida del GIESE me gustaría aludir al momento de su fundación, formalizada en agosto de 2020, con un documento que hablaba de “sustento, arraigo y condiciones de posibilidad a partir de la trayectoria académica” del CIMEd (y esto quería decir del GIEEC y la familia Portearna). Ese escrito también declaraba la intención de “cimentarse en las pedagogías radicales que signan gran parte del trabajo más reconocido del Centro” y

explicitaba un interés por los escenarios “escolares pero también aquellos y distribuidos en el campo más amplio y difuso de la cultura, en los que se suscitan cotidianamente procesos de destitución y re-institución de sentidos sobre lo educativo”. Allí la herencia del Centro, allí la novedad. De una trayectoria fecunda en la investigación sobre los profesorados universitarios hacia la demora en las otras instituciones educativas, pero también en el dominio más amplio de la vida social en la que se produce gran parte de nuestra (des) educación. Las gentes que se arrimaban eran pura inspiración para operar esta torsión. Deseábamos mirar escenarios—hoy los llamaríamos territorios o ambientes, o sencillamente quizá ocurrencias o acontecimientos que impresionan como tales— y las afectaciones que producían y eran producidas por/en las subjetividades –hoy diríamos en el ser-hacer o en el devenir docente. La primera muerte del GIESE se hizo evidente, de hecho, cuando el nombre quedó obsoleto.

Los objetivos que reza ese documento son pretenciosos e innecesarios aquí, pero me gusta mucho lo que cierra la fundamentación:

Entendemos que la Universidad, como institución pública al servicio de su comunidad, necesita mezclarse y dejarse afectar por el entorno, a la vez que comparte (y tensiona) sus propias producciones académico-científicas. La inmensa contribución inicial que representa la experiencia y trayectoria del CIMEd, tanto en investigación narrativa como en educación docente y pedagogías disidentes, sólo puede beneficiarse al dialogar con pares con saberes distintos pero igualmente eficaces en la construcción de las esferas públicas. La coyuntura actual, además, con las vulnerabilidades y desigualdades salvajes que ha desnudado, hacen imperativa la colaboración en pos de recuperar las soberanías (alimentarias, ambientales, políticas, etc.) disminuidas y desafiadas.

Dos cosas curiosas me suceden cuando releo esto. En primer lugar, constato la plena vigencia del diagnóstico. A pesar de que la actualidad parece haberse alterado radicalmente en el último tiempo, ya hace cuatro años la pandemia nos había regalado, como efecto óptico, una clara imagen de un mundo agotado, cruel e injusto. Las vulnerabilidades y desigualdades que se habían mostrado en absoluta obscenidad ya entonces estaban reclamando que la Universidad se desanclara del programa sistemático de despojo y destrucción en cuyo seno van quedando como opciones la complicidad o la rebeldía. Nosotros/as/as, que veníamos caminando los bordes excitantes de las disciplinas, nos sentimos menos temerosos, pienso hoy, de abandonar y dejar morir estos ambientes depredadores y depredados.

Mi segunda sensación frente al reencuentro con nuestras palabras en ese primer documento fundacional es la sorpresa por la concomitancia con la que el cambio y la continuidad conviven. Esas mismas aspiraciones tenemos hoy: allí mismo estaba el germen de la primera muerte del Grupo.

Pero no voy a adelantarme.

Contaré, en cambio, que en esta primera vida se desplegó en un proyecto, al que nombramos “La construcción de subjetividades docentes en la trama interterritorial del Nivel Superior y a propósito de la cohabitación de/en los grandes relatos sociales en los escenarios contemporáneos”. Hoy parece un nombre pomposo y algo artificial; en ese entonces quizá buscara dar cuenta de alguna complejidad, de pensamientos en ebullición y desenfrenada transfección. Es que, según recuerdo, las asignaturas de la Licenciatura en las que nos nucleábamos (Teoría de la Educación y el seminario Pedagogías Vivas en las Escenas Educativas Contemporáneas), el Doctorado en Educación de la UNR con su Programa Específico en Investigación Narrativa y (auto) Biográfica que tramaba algunas de nuestras actividades de docencia y formación en la investigación, nuestras publicaciones y eventos científico-académicos, y las organizaciones y movimientos que se nos pegaban, nos reclamaban atención y colaboración, todas estas agencias iban componiendo un interés muy singular relativo a los escenarios como matrices condicionantes de las posibilidades de (re)configurarnos como profesores. Había, además, una voluntad de restituir condiciones de equidad en la valoración de los Institutos Superiores de Formación Docente, en las jerarquías hoy todavía muy pronunciadas entre docentes de distintos niveles, y entre conocimientos consagrados y otros saberes aún afectados por el epistemicidio que ha instalado la modernidad/colonialidad. Nuestras intenciones en esa primera vida no son muy distintas a las actuales, aunque estábamos todavía muy pegoteados a formas muy humanistas, reactivas pero todavía muy condicionadas por lo que han sido las matrices interpretantes de los últimos años del siglo pasado. Las palabras ‘escenarios’ y ‘subjetividades’, así como el modo de habitar la investigación narrativa, dan cuenta del efecto que los giros hermenéutico y lingüístico, los posestructuralismos, los estudios poscoloniales y la perspectiva descolonial, así como los feminismos críticos y la teoría queer de los 90 tenían sobre nuestros modos de andar en la academia. Estuvimos un buen tiempo cautivados por estas orientaciones, incluso cuando presentamos un segundo proyecto.

Le pusimos de nombre “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados II: conspiraciones entre educación y formación en clave narrativa y autoetnográfica”, en principio, como un modo de dar relieve a una

porción de lo que veníamos trabajando. Es que nos impresionaba, particularmente, la fuerza instituyente de aquello que circula montado y de espaldas a las intenciones pedagógicas expresadas en nuestras propuestas docentes, y también a nuestras declaraciones respecto de lo que va componiendo y descomponiendo nuestro ser-profesor/a. Lo inmanente nos tomaba de sorpresa, nos mostraba contradicciones éticas: nos veíamos performando ciertos hábitos—inercias de las axiomáticas contemporáneas—que colaboraban en dar perpetuidad a lo que preferíamos discontinuar o abolir.

Pondré un solo ejemplo pero recuerdo muchos. En tiempos de aislamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19, las docentes (así, en femenino) estábamos colapsadas, sobre-exigidas y agotadas. Y estábamos así enseñando que auto-explotarse es una posibilidad, que la disponibilidad puede ser total y el auto-cuidado es algo a relegar. También enseñábamos sin querer a reforzar el ideal del amor romántico que se pega a la docencia desde sus inicios, y se relaciona con el sacrificio, la abnegación y el desequilibrio entre dar y recibir. Estas inconsistencias entre el modo en que deseamos vivir y la complicidad con la que performamos la continuidad de nuestros propios padecimientos era en ese tiempo una cuestión particularmente interesante.

La otra maniobra que hacíamos con el nombre del proyecto era más propedéutica que retrospectiva: traía a la conversación a la autoetnografía porque con ella se venían los posthumanismos, neomaterialismos, neovitalismos, el realismo agencial y la fenomenología queer, entre muchas otras invitaciones de este siglo que asoman como una posibilidad más interesante de torsión. Si antes nuestro andar era mayormente reactivo, ahora ganaba en creatividad e inventiva. También había posibilidades de calibrar lo antimetodológico y lo postcualitativo, para deshabituarnos un poco, otrearnos y explorar formas aún más rebeldes de hacer ciencia.

Fue en medio de esta segunda aventura que algo no pudo, ya, sostenerse. A eso le vengo llamando nuestra primera muerte.

Esta segunda vida

Cuando estábamos avanzando en ese segundo proyecto, los cambios en la escena social y las expectativas vitales se pronunciaron y agudizaron, al menos para muchos/as/es de quienes componemos este cuerpo. Se produjeron silencios inmensos cuando lo inesperado—aquello que creíamos ‘superado’—se mostraba pleno. Hablo del desprecio por algunos seres y sus historias y preferencias, del desenfado ante la injusticia, de la proliferación y autorización

de muchas formas de crueldad. Algo se nos oscureció en el último tiempo; quienes veníamos ingenuamente creyendo en ciertos consensos logrados nos desorientamos, confundidos. Todavía nos dura la sorpresa.

La desesperanza nos viene trayendo dos efectos secundarios. Uno es, creo yo, la solidificación de los vínculos con aquellos/as que reconocemos parientes en el sentir. Nos estamos procurando la compañía; sutilmente vamos reagrupándonos, casi sin hablar, tejiendo ciertas solidaridades. Diría que estas re-uniones tienen el influjo de lo femenino cuando este se expresa en la ternura, la amabilidad y el cuidado.

El otro efecto se viene traduciendo en valentía para performar las torsiones que las opciones onto-epistémico-teóricas que mencionamos arriba (y que se documentan al final en las referencias bibliográficas) nos invitan a realizar. Podríamos llamarlos ‘giros’, especialmente cuando la palabra convoca una imagen de súbita atención—como al escuchar, por ejemplo, el propio nombre. Se trata de variaciones en el régimen de atención, que hacen que algo que pertenecía al fondo se vuelva figura.

Podríamos llamarlo, también, contorsión, porque ‘torcer’ promete una alteración de forma y el ‘con’ nos recuerda la ineludible condición de ser-entre. Entonces digo que en esta segunda vida llevamos probando tres contorsiones.

La primera ha sido la institución de la autoetnografía como gesto. No me voy a detener en la distinción entre autobiografía y autoetnografía porque no creo que siempre haya una, porque no estamos en la empresa de los cortes higiénicos que tanto le agradan a la modernidad/colonialidad y porque finalmente, y como todo, es una cuestión de gusto. Decimos autoetnografía porque encontramos algunas pistas que nos vemos en la tentación de seguir entre gentes que usan este término. Y también porque de lo autobiográfico tenemos necesidad de tomar su condición política y social, y eso en la autoetnografía es excluyente.

Decimos ‘gesto’ porque no somos fanáticos de los métodos—condición que nos llega desde el GIEEC como una herencia maravillosa y liberadora—y entonces lo autoetnográfico deviene opción ético-metodológica. Nos negamos a investigar a otro/s, a escribir sobre otros/as. Nos hacemos cargo, responsablemente, de nuestra participación interesada, parcial (y pequeña) en las decisiones que tomamos cuando hacemos investigación. Entendemos que la vida es una etnografía de larga duración y que ningún trabajo de campo tiene un genuino comienzo. Creemos que de lo único que podemos hablar es de nuestras relaciones con las cosas y cómo se van alterando cuando tomamos un paseo fuera de nosotros/as mismos/as.

También aquí me permitiré un ejemplo. Y también aquí lo haré—con la intención manifiesta de la coherencia—auto-referencialmente.

Hace unos meses participé de una actividad en un merendero local, en un asentamiento de esos que llamamos “villas”, “barrios populares”, “zonas vulnerables o vulneradas”, entre otros pintorescos nombres (digo lo de pintoresco con ironía, claro). La razón de mi visita me resulta ahora bochornosa, porque implicaba un juicio sobre la precariedad de la vida en ese lugar, y la vacancia de ciertos recursos y disposiciones de las infancias que allí se encontraban. Mis intenciones eran nobles, pero estaba fuera de lugar.

Lo advertí ni bien llegué: no pertenecía, era distinta de muchos modos. El más significativo, quizás, es que no vivo allí y no soy pobre. No podía encontrar, no obstante, diferencias en las cuestiones que asumía ligadas a esa condición de clase: no había desamparo, ni falta de alegría, ni necesidad de rescate. Me sentí profundamente desubicada e inadecuada. Incómoda y condescendiente. Ingenua.

Pero el paseo sirvió para mirarme como no lo hubiera podido hacer antes: miré si entre los míos había esos tipos de alegría, cuáles eran las vacancias, sobre qué afirmábamos nuestras elecciones, qué nos quitaba eso que nos sobra. Ahí comprendí—otra vez, porque es una epifanía recurrente en mi andar académico—que investigar es otrearme para verme. Y que en todo caso debería investigar mi relación con la pobreza, con las infancias pobres, y no a la pobreza y sus infancias, que tan fuera de mí están y tan mal conozco. Sin querer había quedado atrapada en el sesgo salvacionista del que creía haberme emancipado.

El gesto autoetnográfico sería, entonces, la conciencia en que uno puede salirse de sí para un paseo, pero finalmente nunca se abandona. Mejor, entonces, no invisibilizarse. Mejor darse a conocer, posicionarse, explicitar el singular punto de vista que se gesta ineludiblemente en/con el territorio o ambiente que se habita y habita, y que condiciona absolutamente todo lo que puede decirse, pensarse, saberse. Mejor que en lugar de hablar de ‘descubrimientos’ o ‘hallazgos’ hablemos de ‘aprendizajes’. Mejor si reconozco que lo que declaro al final de una tesis, por ejemplo, es que se ha alterado mi relación con aquello que me interesaba gracias a las conversaciones que he mantenido, en lugar de la pantomima de ‘informar lo que se dijo’. Todo lo que escuchamos está editado por nuestras posibilidades de escucha; la composición es inevitable y nuestra co-autoría también.

Esta vocación por performar/invitar a performar gestos para no callar sobre nosotros/as mismos/as (para retomar esa provocación de Antonio Bolívar a

principios de siglo) busca en la autoetnografía el juego con las matrices/axiomáticas/gramáticas/hábitos, es decir, con las inercias que lo ya instituido ejerce con las potencias de ser-hacer. Lo propio y lo común no estarían realmente separados, no son extraños ni ajenos; lo propio es la condición de autoridad epistémica para desnaturalizar lo común—particularmente cuando esa matriz colabora con indignidades, injusticias o depredación de la vida. Se trata de una contorsión que no abandona la productividad científica allí cuando se procura construir saberes para la mejora de nuestra experiencia planetaria. Por eso seguimos diciendo, en este cuerpo botereano, que hacemos investigación.

Otra contorsión que vamos ensayando en esta segunda vida del GIESE fue oportunamente bautizada como ‘Nuestro Pacto de Mayo’. Esto es porque el actual presidente argentino había propuesto un pacto para ese mes, sobre la base de unos innegociables que tenían, y tienen, a los capitales como interés primordial y eje ordenador de la vida social. Nosotros/as/es, que creemos que no todo se compra y se vende, decidimos ejercer la potestad de autoconvocarnos a escribir narrativas en capas, un sábado de mayo en una jornada de inmersión en mi casa. Necesitábamos desplegar la productividad política de nuestra infelicidad, transmutar la indignación—que algunas mujeres rebautizaron luego para nosotros/as como ‘digna rabia’³—en algo que nos tramara en el afecto, la escucha, la contención y el cuidado. Las narrativas en capas son ejercicios de lo autoetnográfico que procuran yuxtaponer registros de escritura de distintos tipos, dando a lo que reconocemos como conocimientos teóricos un realce de sentidos a partir de su diálogo con otras tipologías y lenguajes. Fueron una excusa para la purga del dolor en el papel (o el dispositivo), para los desahogos, la escucha sensible y la compañía respetuosa. Se suscitaron abrazos, gestos amorosos, solidaridades importantes. También se provocaron intercambios de lecturas, de experiencias, de preguntas. La seguimos y tendremos pronto una publicación al respecto. Pero de ninguna manera estará allí el desenlace (quizá no hay remate o desenlace); lo vivido ya nos ha alterado irremediablemente. Ya no somos, afortunadamente, los/as mismos/as.

Finalmente, en esta nueva vida torcimos el destino de la anterior en un sentido que es, por ahora, más aspiracional que cosa habitual/habituada. La aspiración, después de todo, es el primer acto para la oportuna institución de algo, dependiendo de la concurrencia de esfuerzos análogos. En otras palabras, aspirar es un micro-movimiento materiosemiótico que, en esta composición de la experiencia vital, constituye una digna y humilde tentativa para co-producir otros presentes.

Estamos aspirando...

Estamos aspirando una contorsión hacia lo ininteligible.

Venimos inspirados desde muchas voces, pero conocer a Fernand Deligny hizo que nos demoráramos en la común raíz de 'crear' y 'creer', y también en la (in) educabilidad. Creemos en lo que creamos, y necesitamos crear para poder creer en otras cosas. Hay unos saberes que nos trajeron hasta acá; deseamos inventar otros. Estamos tras la intención de gestar disposiciones para la creatividad, la apertura, la errancia, la exploración... Deseamos que esas búsquedas sean colaborativas de cara a lo que duele en los territorios que habitamos y nos habitan, hasta que el hastío y la digna rabia alumbren lo hoy inimaginable. Estamos buscando un nuevo renacer.

Final abierto

Creo haber cumplido mi promesa de contar una historia sobre el cuerpo boterano GIESE. Lo he hecho con autoridad y parcialidad, como solo puede hacerse, pero además sin renegar de esa condición. He declarado que no represento a mis colegas/compañeros/as, pero nada de esto tiene origen, o sentido, por fuera de ellos/as/es.

Como cuerpo vivo que somos, ya nos hemos descompuesto varias veces. En un comienzo nos impulsamos con Cris Martinez y Patricia Weissman, a partir de cuyas trayectorias aprendimos a andar. Éramos Seba Trueba, Gaby Cadaveira, Sebastian Puglisi, Meri Ulzurrun, Ileana Correa, Andrea Sordelli, Pau González, Fede Ayciriet, Tute Baigorria, Andrea Bustamante, Lu Berengeno, Paula Gambino, Nadia Rodríguez, Dolores Pazos, Facu Galván, Barbie Bequio, Rosita Castillo, Ro Barniú, Débora García, Cata Pepi y quien aquí subscribe. Un poco a ciegas pero a puro entusiasmo nos reuníamos a componer un ambiente nutritivo, solidario, creativo y sensible. Quizá sólo por esa entrega, al tiempito se acercaron Gladys Cañueto, María Galluzzi, Natalia Riccardi, Geraldina Goñi, Mercedes Zabala, Belu Hobaica y Damián Rodríguez. Entramarnos con ellos y ellas nos fortaleció, enriqueció y estimuló. Para cuando teníamos en mano el siguiente proyecto, las iniciativas que en paralelo se iban gestando nos empujaron a nuevas integraciones. Ahora los encuentros y los proyectos venían también cuidados y curados por Moira Alquézar, Silvina Aulita, Vivi Barnes, Ceci Benito, Maricel Costa, Lucía de Gregori, Daiana di Clemente, Maira Duna, Irina Errandonea, Malala Galassi, Hernán Garré, Flor Genzano, Rossana Godoy Lenz, Cristina Grez, Mariana Puga, Ariadna Sosa, Laurita Torres y Marianela Valdivia. Hoy tenemos la fortuna de contar, también, con Mariana Flores, Sergio González, Claudia Orellano y Ana Laura García.

No todos hemos permanecido, es cierto. Como en todo buen cuerpo vivo, algo también ha debido despedirse. En este caso hubo razones nobles, como nuevos proyectos de vida o nuevas búsquedas profesionales. Esas gentes que se fueron nos han quedado en el afecto y han nutrido nuestra imaginación y nuestros entusiasmos, haciéndonos más fecundos. No se han ido del todo, como siempre sucede.

La presencia de los antiguos y los contemporáneos es la materia prima de la maravilla exponencial. Es que con cada uno/a/e vienen, además, entramadas otras voces, sacralizadas y cotidianas, que nos vamos recomendando y disponiendo a escuchar. A partir de cada búsqueda nos vemos conducidos/as a demorarnos, revisarnos, desacoplarnos y volver a reunirnos. Lo único que ha sido constante es el afecto.

Nada mal para la vida universitaria: un montón de descomposición aglutinada por la experiencia, siempre sublime, del amor.

Notas

¹ Un cuerpo al mejor estilo Botero, gozosamente rebosante.

² Me refiero a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, que en realidad renacía, después de más de 40 años, como gesto también de reparación histórica.

³ Me refiero a las Ovularias y el segundo Simposio de Autoetnografías del cual participamos y que ha quedado registrado y accesible en este enlace.

⁴ A esto puede agregarse toda la producción de la familia Porteara, rastreable a partir de integrantes históricos del GIEEC y miembros actuales y pasados del GIESE.

Referencias bibliográficas⁴

Ahmed, S. (2004). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: Orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.

Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.

Bénard Calva, S., & cols. (2019). *Autoetnografía: Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bennet, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/76>

Braidotti, R. (2015). *Ciencias posthumanas: La vida más allá de la teoría. Lo posthumano*. Gedisa.

Cabnal, L. (2019). Feminismos comunitarios y epistemologías otras. Conferencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, 9 de abril de 2019.

Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Coole, D., & Frost, S. (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Duke University Press.

- Cuello, N. (2020). Presentación: El futuro es desilusión. En S. Ahmed, *La promesa de la felicidad: Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2020 [1988]). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Deleuze, G. (1985). Los intercesores [Entrevista con A. Dulaure y C. Parnet]. *L'Autre Journal*, 8.
- Denzin, N., & Giardina, M. (2024). *Qualitative inquiry in transition—Past, presents, & futures: A critical reader*. Routledge.
- Denzin, N. (2018). Performance, hermeneutics, interpretation. En U. Flick (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative data collection* (pp. 200–216). SAGE Publications Ltd.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Giraldo, O. F., & Toro, I. (2020). *Sensibilidad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar*. El Colegio de la Frontera Sur / Universidad Veracruzana.
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Egales.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: Perros, gentes y otredad significativa* (I. Mellén, Trad.). bucaulvaria ediciones.
- Hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Capitán Swing.
- Ingold, T. (2012). *Ambientes para la vida*. Trilce.
- Jankowski, F., & Sabourin, E. (2012). *Documento pedagógico: Observación participante, participación observante*. CIRAD.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. II, pp. 241–315).
- Kuby, C., & Christ, R. (2018). Productive aporias and inten(t/s)ionalities of paradigmging: Spacetimematterings in an introductory qualitative research course. *Qualitative Inquiry*, 24(4), 293–304. <https://doi.org/10.1177/1077800417727764>
- Lagarde, M. (2015). *Claves feministas para mis socias de la vida*. Diego Pérez Roig.
- Macón, C., & Solanas, M. (Eds.). (2015). *Pretérito indefinido: Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Título.
- Mendia Azkue, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., Zirion, I., & Azpiazu Carballo, J. (Eds.). (2014). *Otras formas de (re)conocer: Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista*. Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215–226. <https://doi.org/10.1177/1077800417704469>
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Rutgers University Press.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Tinta Limón.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the closet*. University of California Press.
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Alpuerto.
- St. Pierre, E. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26, 646–657.
- St. Pierre, E. (2017). Haecceity: Laying out a plane for post qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 686–698. <https://doi.org/10.1177/1077800417727761>

LINEA 5

EDUCACIÓN NO FORMAL Y MODALIDADES EDUCATIVAS NO
CONVENCIONALES INNOVADORAS.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN.

**CARTOGRAFÍA DE UNA IDENTIDAD POSIBLE EN UNA TRAVESÍA DE
DIEZ AÑOS DE INVESTIGACIONES EN CONOCIMIENTO, EDUCACIÓN Y
COMUNICACIÓN, EN LA FACULTAS DE HUMANIDADES.**

Garmendia, A. Emilia

FH-GICEC

egarmen@mdp.edu.ar

Hoffmann, M. Mercedes

FH-GICEC

mercedeshoffman@mdp.edu.ar

Rainolter, M. Andrea

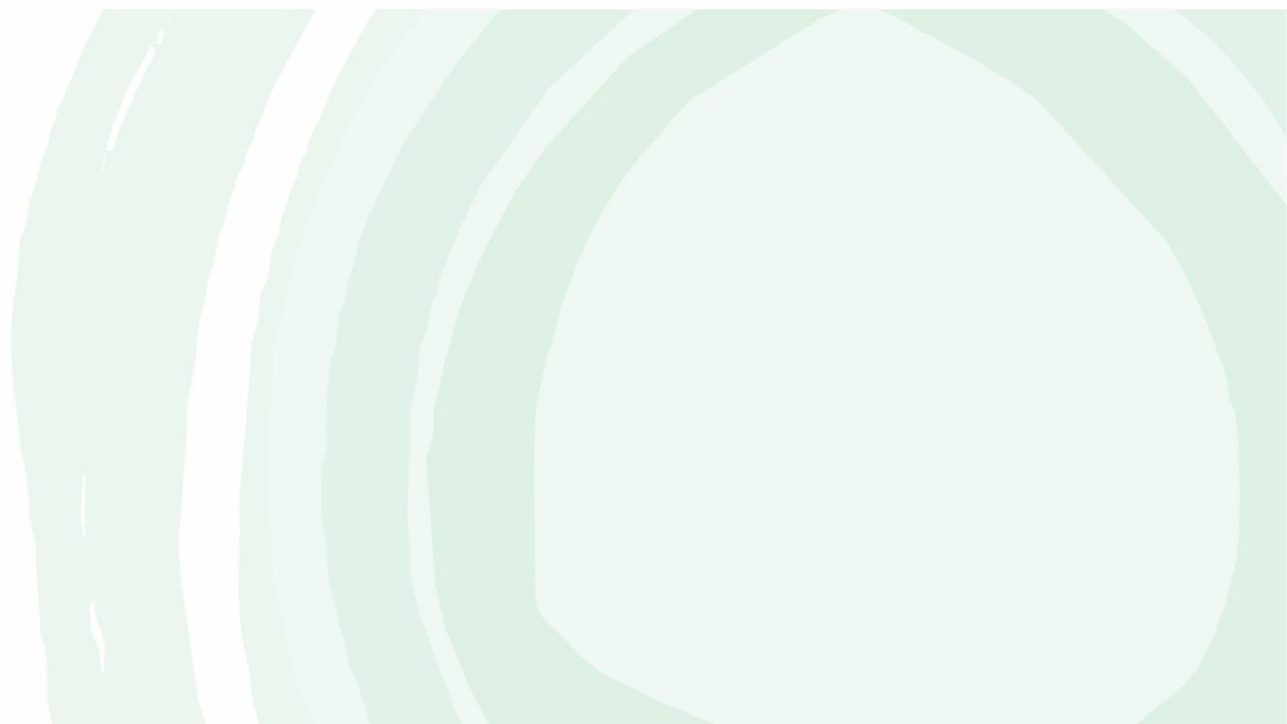
FH-GICEC

andrearainolter@mdp.edu.ar

Senger, Mariela V

FH-GICEC

mvsenger@mdp.edu.ar



Introducción

En los 60 años de la Facultad de Humanidades –FH–, el GICEC, Grupo de Investigaciones en Conocimiento, Educación y Comunicación, ha contribuido al desarrollo de su identidad como institución educativa pública, inclusiva, gratuita y de excelencia académica. El grupo, creado en el 2014, albergó a personas vinculadas con las Ciencias de la Educación interesadas por diversas problemáticas de la vida universitaria. La mayoría contaba con experiencia en gestión universitaria, ejecución de proyectos de investigación, extensión, transferencia, capacitación y voluntariado, así como en programas específicos del entonces ME –Conectar Igualdad, INET, INFoD– y por otras instituciones a nivel provincial, como la DES de la DGCyE, Pcia. de Bs. As. En la actualidad continúan en la evaluación de proyectos de investigación, carreras de grado y posgrado, instituciones universitarias, de acreditación y redes –Alfa, CONEAU, RUEDA, CREAD, OEI, entre otras–, organización de eventos académicos, referatos, dictado de seminarios de posgrado a nivel nacional y en asistencias técnicas a nivel nacional e internacional. Ello constituyó la base para involucrarse en una construcción colectiva de conocimiento que potenció aportes e institucionalizó el compromiso social de quienes se implican en la vida académica, tras el horizonte de la universidad reformista. Creado por OCA N° 2265-14, el GICEC integra el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación y se suma a la indagación de problemáticas en distintos recorridos de investigación, extensión, docencia, transferencia y formación de recursos humanos así como en la difusión de conocimientos producto de su labor. Estas actividades tienen su origen en un proyecto de investigación presentado en el seno del CIMED, en 2010. Un número significativo de sus integrantes comparte acciones con el IPSIBAT –Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, UNMdP-CONICET, Fac. de Psicología–.

A través de una narrativa coral se revisan, reseñan e ilustran variedad de instancias y quehaceres que interdisciplinariamente se generan antes, durante y después en la universidad pública y otras instituciones que acompañaron la tarea. En este capítulo se recorrerán diez años de desarrollo de las principales líneas y proyectos de investigación que iniciaron y potenciaron estudios vinculados con las prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria, hasta encontrarse hoy transversalizando esas miradas desde la perspectiva del derecho a la educación.

Componer una cartografía de identidad del GICEC en estos 10 años, desafía a reconocer cómo se propicia la retroalimentación entre los hallazgos e intereses de la investigación, las participaciones más innovadoras, y el

compromiso profesional con la acción pública del ejercicio de la docencia. Rever la trama categórica-conceptual que posibilitó la discusión de un repertorio de problemas y perspectivas teóricas y metodológicas, revitalizará los marcos de sentido que fundamentaron la producción de conocimiento y el tipo de usos que de ello fueron promovidos. Desde un entramado reticular, dialéctico y complejo, se develan continuos desafíos a los ya suscitados en la experiencia de pensar y actuar en el campo de la investigación educativa en la FH.

Diez años del GICEC, una cartografía posible en la FH

En la Sesión N° 28 del Consejo Académico de la Facultad de Humanidades (FH), con fecha 12 de marzo de 2014, se aprueba el Grupo de investigaciones en Conocimiento, Educación y Comunicación, GICEC. Conforme a la OCS N° 2258/07, la OCA N° 2265, publicada el 29 de agosto de 2014, explicita los objetivos propuestos para el GICEC:

1. Desarrollar nuevos conocimientos en el campo de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación en ámbitos formales y no formales, presenciales y a distancia, escolares y no escolares.
2. Proponer, promover y desarrollar líneas de investigación, programas, proyectos, redes académicas y convenios que abordan problemáticas relacionadas con los procesos educativos y comunicativos.
3. Formar recursos humanos en el ámbito del saber que le es propio, vinculándose con otros proyectos y/o grupos de investigación y la dirección de tesis y becarios.
4. Organizar reuniones científicas y encuentros académicos.
5. Participar de las actividades organizadas por el Centro de investigaciones en educación (CIMEd) de la Facultad de Humanidades.
6. Articular las actividades de investigación que les son propias con las actividades de enseñanza y extensión universitaria.
7. Transferir y difundir los conocimientos producto de su labor y dirigir sus publicaciones. (OCA N° 2265/2014)

En aquel momento, guiaba al grupo iniciador el interés por abordar algunas líneas de investigación desde un enfoque interdisciplinario, por lo que se propuso centrar las actividades en la indagación en torno a temáticas como:

a) la educación superior universitaria y no universitaria, sus marcos normativos y problemáticas vinculadas con la enseñanza, el aprendizaje, la

comunicación y el conocimiento; b) la formación del profesorado, del campo educativo, las de cada nivel y modalidad del sistema, estudios ligados a la profesionalización docente, a las políticas de formación y a las que impliquen una lectura sobre las prácticas docentes desde una mirada como la narrativa; c) la educación no formal y modalidades educativas no convencionales innovadoras: educación de adultos, educación permanente, formación profesional y para el trabajo, pedagogía social y las implicancias de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza y en las relaciones comunicativas.

Hoy, a diez años de aquella iniciativa, la pregunta ronda en sí se habrá logrado concretar dicha propuesta, y también acerca del modo en que se hizo. Una oportunidad para poner en juego la reflexividad individual y grupal acerca de los porqué de algunos logros, así como en torno a planteos postergados, replanteos y nuevas preguntas. Pues, la finalidad primordial del GICEC ha sido la búsqueda de nuevos conocimientos a través de la realización de investigaciones científicas y/o tecnológicas en problemáticas relacionadas con el conocimiento, la educación y la comunicación con un enfoque interdisciplinario. También preocupó contribuir a la formación de recursos humanos altamente capacitados para la investigación, así como transferir y difundir los conocimientos producto de su labor. Para ello, se planteó el cumplimiento de funciones como:

- Elaborar y ejecutar proyectos, programas de investigación y de transferencia universitaria.
- Contribuir a la formación de investigadores científicos y/o tecnológicos mediante la dirección de becarios, tesis de grado y postgrado e investigadores noveles.
- Realizar y participar en cursos y otras actividades de grado y postgrado.
- Prestar asesoramiento a las instituciones que lo requieran.
- Organizar y participar en reuniones científicas.
- Difundir los temas de sus especialidades.
- Establecer relaciones intra e interinstitucionales con todo tipo de organismos del país o del extranjero, a fin de dar cumplimiento a sus fines.
- Gestionar recursos económicos y materiales, y administrar sus fondos de acuerdo a las normas que fije la Universidad.

- Toda otra función que contribuya al cumplimiento de sus fines. (OCA N° 2265/2014)

Las actividades que dieron sentido a la iniciación de estas líneas de investigación tuvieron su seno en la FH, en el dictado de dos asignaturas: “Metodología del Trabajo Intelectual”, dependiente del entonces Departamento de Documentación, en el 2008, hoy Departamento de Ciencia de la Información, y “Problemática Educativa” dependiente del entonces Departamento de Pedagogía, en el 2009, hoy Departamento de Ciencias de la Educación. Este origen da cuenta del entramado que presentan en la actualidad los desarrollos, producciones y reflexiones alcanzadas sobre la enseñanza universitaria. La participación como docentes en el primer año de las carreras de Bibliotecario Escolar y Bibliotecario Documentalista de un número significativo de sus integrantes, habilitó la intervención y reflexión desde una perspectiva particular ya que la carrera de Bibliotecario Escolar era la primera propuesta bimodal de la UNMdP y, en su área, una de las precursoras en el país, lo que confirió a la experiencia una riqueza singular.

Producto de esa labor, y en conjunto con docentes e investigadores provenientes de otras dependencias de la UNMdP, se presentó en la convocatoria 2010, el proyecto de investigación “Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria”. Dicho proyecto, dirigido por E. Garmendia y codirigido por Sonia Bazán, fue aprobado y se implementó durante 2011 y 2012. En los años 2013 y 2014 se dio continuidad a la segunda parte del proyecto, bajo la misma dirección ocupando la codirección María de los Ángeles Rognone, hoy jubilada de la actual UAC del SIED¹. A fines del 2014 se logra la constitución del GICEC.

Como ya se ha dicho, la base humana del GICEC se conformó con docentes que contaban con experiencias en gestión, investigación, extensión, transferencia, capacitación y voluntariado universitario. Disponían además de antecedentes en la dirección de becarios, de tesis (grado y posgrado) y adscripciones de estudiantes y graduados, participación en tribunales evaluadores y en comisiones asesoras de concursos. En el orden de la producción científica, un número significativo acreditaba experiencia en dirección, edición y participación como autores de trabajos en revistas, congresos, y jornadas de nivel nacional e internacional. En sus inicios el GICEC se constituyó con ocho profesores, cuatro auxiliares y cinco becarios y/o tesistas, con bajas dedicaciones docentes². La mayoría se encontraba cursando estudios superiores tendientes a la obtención de especializaciones, maestrías y doctorado o ya contaban con esa formación³.

Trayectorias previas que nutrieron intereses y orientaron bases conceptuales

La perspectiva educación-psi

Los itinerarios recorridos previamente a la constitución del GICEC generaron antecedentes y miradas que dialogaron con las perspectivas seleccionadas para ser encaradas desde el Grupo alojado en la FH. Desde el año 1997 se había participado como integrantes del Proyecto “Interacción social presencial y virtual en educación a distancia. Impacto sobre el logro académico”, perteneciente al Grupo de investigación Psicología cognitiva y educacional de la Facultad de Psicología. En el seno del actual IPSIBAT (UNMdP-CONICET), las temáticas abordadas en los proyectos han sido: a) Indagaciones para el diseño y desarrollo de propuestas de formación sostenedoras de la motivación en estudios dentro del continuo presencial - distancia: entre derechos, emociones, memes, estilos, estrategias cognitivas, y personalizaciones de y para los estudiantes de nivel superior, Partes I, II III 2018-2019, 2020-2021 y 2022-2023. b) La motivación en la construcción de identidades educativas: condiciones e itinerarios de oportunidades posibilitadoras de la percepción de la educación como un derecho, Parte I y parte II. c) El papel de la motivación en el continuo presencial –distancia. Nuevos escenarios y actores en la construcción de identidades educativas. Parte I y II. 2010-2011 y 2012-2013, respectivamente. d) Análisis e indagación de la vinculación entre los componentes teórico-empíricos de la educación a distancia y la motivación de los estudiantes de cursos y carreras de la modalidad, 2008-2009. e) Perspectivas y confluencias en el análisis de las motivaciones de los estudiantes en la educación a distancia. 2005-2007. y f) El impacto de la evaluación en la motivación de los estudiantes en la educación a distancia. 2002-2004.

La perspectiva educación-trabajo

De igual modo, otra perspectiva que estuvo permanentemente presente en parte de integrantes del GICEC, y se desarrolló en asociación con distintas unidades, tuvo que ver con la relación educación trabajo. Un grupo importante contaba con antecedentes de investigación generados desde 1996 como integrantes del Grupo SOVIUC – Sociología de los vínculos institucionales universidad- comunidad –, que desarrollaba actividades de investigación en la Facultad de Psicología, dirigido por M. Inés Pacenza. Estas investigaciones tuvieron continuidad en 1999 en la obtención de la beca de investigación FONCAP, Fondo de Capital Social, OEI, que abordó el tema “La educación a

distancia como aporte para la capacitación de los microemprendedores en el desarrollo local y regional del área de influencia de los CREAP. Relevamiento de necesidades de formación de las mujeres vinculadas a microemprendimientos”.

Más tardíamente, esta mirada se concretó en el GrET, Grupo de Investigación Estudios del Trabajo, dirigido por la Dra. Estela Lanari en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales -UNMDP-. Se integró el Proyecto: “Las Metas del Milenio: Análisis de la evolución de las Variables Sociolaborales definidas en los ODM de Argentina. Políticas y Contextos que condicionan las tendencias nacionales, regionales y locales, en el período 1990”. Entre los años 2009-2010 y unos años más tarde, se asumió el rol de codirección del Proyecto: “Capacitación y Trabajo Decente: el rol de las Instituciones de Formación Profesional en la inserción laboral de desocupados. Análisis y seguimiento de la transición de beneficiarios de planes de empleo hacia la ocupación, en Mar del Plata durante en el período 2006-2008”. Estas actividades, que tomaron como punto de partida la relación educación trabajo, alimentaron lecturas en torno a las políticas sociales y al lugar del Estado como responsable de intervenir para evitar o morigerar los riesgos devenidos de la ausencia de derechos que afecten la dignidad de las personas, ya que entre presencia y ausencia está el límite de la desafiliación o la inclusión (Lanari, Garmendia et al, 2014), de allí la especial preocupación por los alcances y posibilidades que otorga la educación a distancia (EaD), como se describe a continuación.

La perspectiva EaD-enseñanza

Finalmente, otra perspectiva fundamental se apoyó en ámbitos y propuestas en los que se desempeñaban integrantes del GICEC desde distintos roles vinculados con la enseñanza en la modalidad educación a distancia (EaD). Ambos, vinculados con la formación de pre-grado, grado, posgrado, formación continua, en servicio y de capacitación, se posicionaron en la problematización del continuo presencial- distancia. Entre ellos: la asignatura Metodología del Trabajo Intelectual aplicada al estudio de la Bibliotecología (MTI) - en ambas modalidades -; el Departamento de Enseñanza Especializada (DEE) del Instituto Nacional de Epidemiología (INE) Dr. Juan H. Jara - ANLIS. Carlos G. Malbrán; la UAC del SIED de la UNMDP y la asesoría de la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Agrarias, UNMDP, en proyectos de educación a distancia.

Al momento de gestación del GICEC se reconocía en el debate de la EAD que en Latinoamérica, las propuestas daban cuenta de una mutación de formatos

homogéneos y monopólicos a un complejo, amplio y diverso escenario institucional (Rama, 2009). Seis años después, el hito de la pandemia y la virtualización de emergencia favorecieron la puesta en escena de debates que estaban pendientes en las universidades como la integración de perspectivas didáctico-pedagógicas, tecnológicas, comunicacionales y administrativas. Términos utilizados en los últimos tiempos como educación híbrida, virtual, digital, informatizada, automatizada, personalizada, en línea, entre otros, han requerido distinciones conceptuales y empíricas ineludibles.

En la actualidad, y en consecuencia con la constitución de los SIED en la educación superior, la mayoría de las instituciones universitarias cuenta con alguna oferta formativa en EaD. Existen sorteando la tensión entre la inspiración por la igualdad de oportunidades y la democratización en el acceso, y al mismo tiempo conviven, en algunos casos, con el estereotipo de ser concebidas como de segunda categoría, junto a otros que depositan en la EAD confianza para: ampliar matrículas -mayormente en la educación privada orientada a la absorción de demandas excedentes- (Rama Vitale, 2019); atender a la masividad y escasez de espacios físicos; situaciones de enfermedad, discapacidad, contextos de encierro, entre otras. Cada una invita a reflexionar con mayor profundidad en las dimensiones axiológicas, políticas, institucionales y culturales de la EaD.

Las Ciencias de la Educación, en las últimas décadas han modificado sus perspectivas en torno a la investigación en el campo, es así que las políticas educativas, la enseñanza, el aprendizaje, el alcance de las nuevas tecnologías, las relaciones comunicacionales y la formación del profesorado, son ejes de abordaje que pueden analizarse desde enfoques interdisciplinarios que abonan a generar una mirada situada a todo lo que implica el “conocer” en el campo de la Educación y la Comunicación.

En un mundo de discursos y sentidos diversos –ideologías, formatos, soportes y lenguajes- que forman parte de los saberes previos de los sujetos, la “escuela”, la universidad y otros espacios educativos, deben atender a este descentramiento en los modos de saber y de acceso al conocimiento tradicional, asumiendo el desafío que plantea la imagen, lo audiovisual y lo digital en los modos de conocer, en tanto coautores del proceso educativo resaltando la importancia de la interactividad como dimensión comunicacional favorable al aprendizaje. Es sabido que para las instituciones que persiguen objetivos educativos en países de Latinoamérica y de la Argentina se hace dificultoso superar la barrera que impone la necesidad de disponer de recursos tales como plataformas en las que subir y administrar producciones genuinas, contextuadas y abiertas en igualdad de condiciones y

“competitividad” que las que cuentan países hegemónicos con estructuras y equipamiento ya instalados y desarrollados, es decir, autónomamente hallar modos de no sucumbir frente a nuevos modos de imperialismo académico y/o tecnológico.

Se trata de reconstruir una mirada sobre la llamada “cultura mediática” que ha venido a contribuir a la reconfiguración y reflexión de la realidad en relación con los otros, así como con la producción, recepción y circulación de conocimientos. En este sentido, son temas de profundo impacto social y tensión: los Medios de Comunicación; los géneros audiovisuales vinculados a los tipos de tecnología, el debate entre lo popular y lo hegemónico; la inteligencia artificial (IA), las representaciones sociales – culturales y su construcción; y las nuevas alfabetizaciones digitales y sus narrativas alternativas con la creación de un nuevo ecosistema cultural.

El GICEC y su travesía en comunidad

Encuentros académicos y profesionales

Integrantes del equipo junto a su directora han formado parte de la organización de eventos científicos a través de distintas modalidades. Un ejemplo lo constituyó la autogestión del simposio: “Políticas, aprendizajes y TIC, diálogos en el continuum de los estudios en el nivel superior”. Fue una instancia propicia de constitución de redes sostenedoras de trabajos en investigación, docencia y extensión ocupados en el conocimiento de los derechos de los estudiantes y su relación con la persistencia y participación en el nivel superior para acceder a mejores posibilidades de construir un pensamiento crítico, autónomo y ser agente de su proyecto formativo y personal. El mismo se desarrolló en el marco de “VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las Prácticas” (2015). Contribuyeron con hipótesis y socializaron investigaciones la Dra. Paola Paoloni de la Universidad Nacional de Río Cuarto -CONICET--, especializada en estudios sobre motivación para el aprendizaje quien disertó sobre “Motivación y emociones en los aprendizajes académicos. Aportes teóricos y estudio de campo que desafían la formación del profesorado”; el Dr. Rubén Edel Navarro, de la Universidad Veracruzana. CIDIE-UV; Susana Muraro de la UNLU y Silvina Caraballo de la UBA.

Unos años más tarde (2018), se participó en la III° Conferencia Regional IARTEM -América Latina: “Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Presencias, ausencias, encuentros y

desencuentros” en carácter de vínculo local con la “International Association for Research on Textbooks and Educational Media” -IARTEM-. La especificidad temática de la Conferencia hizo posible el acercamiento entre investigadores que desplegaron iniciativas y esfuerzos en la investigación de los libros de texto y de los medios educativos, los comunicaron en distintas lenguas con la convicción sobre la valía de encuentros que contribuyen al conocimiento del campo. Se intervino en la organización, comité académico y comunicaciones de la Conferencia. Se integró un panel en uno de los ejes, se presentaron comunicaciones en tres de los ejes y se coordinaron dos de los seis ejes que componían el Programa. Además, como integrantes del comité académico y organizador, integrado por la Universidad Federal Paranaense-Brasil, la Universidad Nacional de Luján-Argentina y la Universidad Nacional de Mar del Plata-Argentina, se intervino en los acuerdos para la publicación de las Memorias.

Otros eventos que favorecieron la puesta en diálogo a expertos invitados con integrantes del grupo, colegas y estudiantes, fueron las distintas jornadas (2023) de charlas y conversatorios de la Prof. Yanet Fuster Caubet en oportunidad de su estadía en la ciudad de Mar del Plata dentro del Programa Escala - docente. Los encuentros se organizaron en conjunto con el Dpto. de Cs. de la Educación de la UNMdP y abordaron temáticas asociadas a la escritura y la comunicación de producciones científicas. Además se llevaron a cabo, en el marco de la Asignatura Tecnología Educativa los simposios intercátedra: 1) Soberanía digital y Gobernanza en Internet, 2) El continuo presencial distancia: relatos y saberes desde trayectorias personales; 3) Tecnologías Educativas y Accesibilidad y 4) Inteligencia artificial.

Actividades de transferencia e inter NACT

La transferencia del conocimiento ha sido otra de las coordenadas clave. A través de proyectos colaborativos y enfoques interdisciplinarios, el grupo ha buscado generar contribuciones concretas en comunidades e instituciones, fortaleciendo la vinculación entre la investigación, el conocimiento generado y la práctica. En el marco de OCS N° 004/96, integrantes del GICEC dirigieron y llevaron a cabo dos proyectos que fueron seleccionados por el INET-FoNIETP⁴ en las convocatorias 2017 y 2018. Ambas ponían foco en distintos aspectos de la articulación entre niveles educativos y el mundo del trabajo.

En primer lugar, el Proyecto NRU 352 (2017): Facilitadores del acceso y persistencia/permanencia en los estudios entre trayectos formativos: escuela secundaria técnica - universidad pública estatal. Este proyecto, desarrollado

en la EET N°4 Alfonsina Storni, exploró las estrategias pedagógicas, dispositivos simbólicos y materiales, y los roles institucionales que estudiantes de secundaria técnica identificaron como facilitadores para su transición a la universidad. Los resultados mostraron que, aunque las escuelas técnicas priorizan su vínculo con el mundo laboral, no han desarrollado estrategias sistemáticas de articulación con la educación superior. Las recomendaciones incluyeron fortalecer iniciativas de docentes y egresados para potenciar las posibilidades de acceso y permanencia en la universidad, sin necesidad de mayores recursos adicionales.

En segundo lugar, el proyecto NRU 677 (2018): Lo común y lo diverso en las estrategias de vinculación con el contexto socio-productivo en instituciones de formación profesional y secundaria técnica. Realizado con la EET N°4 Alfonsina Storni y el CFP N°415 Sergio O. Cirese, analizó la transición entre educación y trabajo, enfocándose en las prácticas profesionalizantes (PP). Estas fueron identificadas como un dispositivo valioso para la inserción laboral juvenil por sus aprendizajes y vínculos generados. Sin embargo, las vacancias normativas y debilidades institucionales en su implementación repercuten en el acceso masivo a las mismas y es un factor de inequidad, ya que las prácticas educativas en lugares de trabajo son un dispositivo valioso de apoyo a la inserción laboral juvenil por los aprendizajes que promueve y las vinculaciones que genera para el mejoramiento de la calidad de vida de los egresados de la formación obtenida.

Entre 2019 y 2020, integrantes del GICEC participaron en el proyecto interfacultades PI2Ba “Perfiles motivacionales y estrategias cognitivas de los estudiantes de carreras agroalimentarias: aportes para la construcción de andamiajes para la persistencia en la formación de ciencias básicas”, en colaboración con las Facultades de Ciencias Agrarias, Humanidades y Psicología de la UNMdP. Este proyecto interdisciplinario buscó comprender los factores motivacionales y las estrategias de aprendizaje utilizadas por estudiantes de primer año en dos asignaturas clave⁵. Los hallazgos permitieron establecer que la motivación de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje utilizadas estuvieron asociadas a la realización de actividades que les generaron interés y curiosidad, y al grado de control que tienen de sus aprendizajes. Esto desempeñaría un rol central en la persistencia y el rendimiento académico. Las propuestas derivadas incluyeron estrategias de enseñanza orientadas a fomentar el interés estudiantil y la conexión con los perfiles profesionales.

Saberes que se comparten: experiencias de capacitación y formación continua

La interrelación entre investigación, extensión y docencia es una constante en este grupo, sobre todo atendiendo a que las líneas de investigación plantean objetivos que se vinculan con el espacio de la enseñanza en distintos ámbitos y niveles. Como se ha mencionado, quienes integran el GICEC, despliegan diversidad de actividades de docencia y capacitaciones. Entre estas últimas, predominan las ofrecidas desde la UAC del SIED. A modo de ejemplo, los cursos: Escritorio virtual en la práctica docente, (2016, 17, 18 y 19); Entornos Virtuales de Aprendizaje Nivel avanzado, (2017 y 18); Educación superior a distancia: Aproximaciones conceptuales y operativas, (2022, 23 y 24); Evaluación en educación a distancia: aproximaciones teórico prácticas, (2024). Otras propuestas de capacitación se han generado a partir de convocatorias nacionales, como los cursos “Nuevas alfabetizaciones en los estudiantes del nivel superior: el derecho a buenas trayectorias escolares” (Programa Nacional de Formación Permanente Componente II 2014/2015) y Potencialidades pedagógicas de la Web Social (Programa Nacional de Formación Permanente del INFOD del Ministerio de Educación de la Nación - 2015 / 2016).

Parte de los integrantes, entre ellos la directora del GICEC, han tenido a cargo actividades docentes en posgrados como el caso del Seminario de Postgrado “*Abordaje Multidisciplinario para el Análisis de Materiales* (Maestría en Tecnología Educativa y Especialización en Tecnología Educativa, UBA -2015-2017) o del curso “Debates teórico - prácticos “en y de” la docencia en la educación superior” (Facultad de Humanidades, UNMdP). En los últimos años, miembros del equipo formaron parte del cuerpo docente de la Diplomatura “Educación en Virtualidad”, en el marco del Programa del Plan de Virtualización de la educación superior (PLAN VES I y II) del Ministerio de Educación y del Plan Institucional de Educación virtual (PIEV) de la UNMdP, gestionada desde la UAC del SIED UNMdP. Se intervino como docentes responsables, invitadas y colaboradoras en los talleres “Diseño de actividades de aprendizaje” y “Taller de intercambio de experiencias y diseño de evaluaciones en escenario virtual”.

Por su parte, algunos integrantes, desde una doble pertenencia institucional (INE-UNMdP), han trabajado en la articulación de las misiones de ambas instituciones, vinculadas a la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento. En esta dialéctica de capacitación-investigación-acción, se potencian las experiencias y la producción de conocimientos relacionados con la capacitación y la formación continua. El INE, con el objetivo de garantizar distintos niveles de formación continua, desarrolla propuestas que abarcan

desde instancias de formación inicial hasta cursos especializados, estructurados en niveles introductorio, básico, intermedio y avanzado. En este marco, se destaca el compromiso por democratizar el conocimiento y promover la igualdad de oportunidades, principios que han orientado un recorrido caracterizado por búsquedas colaborativas y cooperaciones interinstitucionales sostenidas a lo largo del tiempo.

Un ejemplo significativo de esta interacción es la vinculación entre la UNMdP y el INE, que ha generado un espacio fecundo para el intercambio de saberes teóricos y prácticos, investigaciones, experiencias y producciones científicas en torno a la EaD, la capacitación para el trabajo y la formación continua. Entre los antecedentes más relevantes al actual convenio específico entre el GICEC y el INE⁶, se destacan los acuerdos de cooperación interinstitucional establecidos a fines de la década del '80 entre el INE y el Proyecto Universidad Abierta (PUA) de la UNMdP. Estas colaboraciones dieron lugar a cursos como Sida: Un enfoque bioético (1990), Sida y Educación (1991-1993) y Toxicología clínica (1995 y sucesivas ediciones), consolidando un trayecto de trabajo conjunto orientado a ampliar el acceso al conocimiento y fortalecer la formación en salud pública (Informe PUA, 1999).

A su vez, en la actualidad, se han generado nuevos puentes de colaboración, buscando articular las prácticas de formación continua en salud con la formación de profesionales en Ciencias de la Educación. Este esfuerzo contribuye a resignificar las complejidades de los contextos contemporáneos y sus desafíos en el ámbito profesional. Un ejemplo de esta articulación se da con el seminario Escenarios contemporáneos: orientaciones y ámbitos de desempeño en las Ciencias de la Educación, donde se comparten saberes derivados de la experiencia en la formación continua en el campo de la salud construidos en la trayectoria de una institución nacional.

La responsabilidad de formar(se) para asegurar el recorrido

Desde distintos roles, como formadores o como sujetos de la formación, quienes integran el GICEC han desarrollado, dirigido y/o codirigido trabajos de tesis de grado y posgrado. Conforme las líneas de investigación abordadas, las principales tesis se han desarrollado en torno a las siguientes temáticas:

Tesis de Licenciatura: a) Educación Ambiental, Juego y Arte, en el primer ciclo de primaria de la Escuela N° 12 “Manuel Horno” de Mar Chiquita; b) Estudio sobre las conductas y necesidades de información de las/os usuarias/os reales de la Biblioteca del Colegio de Abogados de Mar del Plata a partir de la implementación del Sistema Integrado de Gestión Bibliotecaria KOHA; c)

Estrategias de aprendizaje y motivación en los estudiantes de primer año de la carrera de Bibliotecología. La primera se acompañó desde la dirección y las otras dos fueron producidas en formación de grado de integrantes del GICEC.

Trabajos profesionales de la Especialización en Docencia Universitaria. Los integrantes del GICEC aportaron a las problemáticas de interés desde estudios como: a) Buenas prácticas docentes y accesibilidad: el caso del Curso Básico del Programa Conectar Igualdad; b) El caso de la cohorte 2007 en la carrera Ingeniería Agronómica; c) Estrategias democratizadoras de la enseñanza en la universidad: análisis de la propuesta didáctica de uso de aula virtual de acompañamiento a la presencialidad en la cátedra Política, organización y gestión educativa de la FCEyN – UNMdP y d) El valor formativo de la experiencia de adscripción a docencia en los profesorados universitario.

Además, fue posible a lo largo de estos años acompañar las producciones de quienes buscaron dirección de sus trabajos en temáticas como: e) La formación docente de los docentes de la carrera de Enfermería en la UNMDP: práctica de la enseñanza, docencia e investigación; f) Integración docencia y extensión: claves para la mejora de la enseñanza universitaria. Análisis propositivo de una capacitación a docentes de nivel secundario de los Llanos Sur de la provincia de La Rioja para el uso de las TIC en la enseñanza, desde el Área de Informática de la Sede Chamical de la UnLar; g) Repitencia y abandono de los alumnos de segundo año de la carrera de Veterinaria. Dificultades de los alumnos para el cursado de la cátedra de Fisiología Animal de la carrera de Veterinaria de la UNLAR; h) Los componentes de racionalidad en la enseñanza en el Área de investigación en la Facultad de Psicología de la UNMdP. Un estudio propositivo desde los aportes de la memética para la carrera de Psicología; i) Prácticas de aula y su interacción con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Un estudio en la Facultad de Psicología de la UNMdP en la cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos I; j) Las prácticas de enseñanza en las asignaturas del Área “Ámbitos de trabajo del Psicólogo. El uso de los casos clínicos como acercamiento a las prácticas profesionales de la Licenciatura en Psicología de la UNMdP. Segundo Cuatrimestre 2016 y k) Análisis de práctica situada: Estrategias pedagógicas centradas en la permanencia en la cátedra de Taller de Práctica-Introducción de la Licenciatura en Trabajo Social de la UNMdP.

Tesis de maestría: desde formaciones específicas, integrantes del GICEC han contribuido a las bases teóricas y metodológicas con trabajos que abordaron: a) Las tutorías universitarias como tecnología organizacional para la permanencia estudiantil en la Facultad de Humanidades de la UNMdP (2018-2022); b) Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los

aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria implementada en entornos virtuales, en el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD) de UNMdP; c) Educación a distancia: motivaciones, estrategias y emociones de estudiantes universitarias/os en entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

Tesis de doctorado: se encuentran en etapa final de desarrollo producciones a cargo de una integrante, la directora del GICEC y la Codirectora. Respectivamente: a) La interculturalidad en la clase de Historia. Un estudio interpretativo sobre las prácticas de enseñanza en escuelas secundarias de Mar del Plata; b) Textos académicos de asignaturas de carreras de grado de la UNMdP, entre valoraciones docentes y tradiciones universitarias; Universidad y Territorio. La experiencia de los CREAP como nueva configuración académica-institucional de la enseñanza universitaria en el proyecto fundacional del Sistema de Educación a Distancia de la UNMdP (1985-1995).

Becas: fueron parte de las formaciones de integrantes que la dirección del GICEC asumió acompañar: a) Tipo A: Problemáticas que atraviesan el desgranamiento y abandono educativo en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de los I.S.F.D del Sudeste Bonaerense; b) Tipo B: Un sinuoso camino hacia la autonomía. Transiciones juveniles entre la formación educativa y el trabajo. UNMdP; c) Iniciación a la investigación: Capacitación y trabajo: La Educación a distancia/virtual como modalidad educativa apropiada para la formación continua y el desarrollo del trabajo interdisciplinario; d) Beca CONICET: Trayectorias y circuitos de EAD y virtual en la universidad: el aporte de las redes de trabajo para el sostenimiento de la motivación y la configuración de identidades educativas; e) Beca de Perfeccionamiento: El papel de la virtualidad como definición de política educativa para la formación docente.

El compromiso social sostenido con estudiantes, docentes, investigadores y organizaciones de la comunidad

En el convencimiento de que cada acción concretada en torno a la extensión puede significar la ampliación de los vínculos entre la universidad y la sociedad a partir de una interdependencia y enriquecimiento intercultural mutuo y socialmente inclusivo, se generaron y/o integraron proyectos de extensión y de voluntariado universitario, en cuyo marco se han formado extensionistas.

Algunos ejemplos de estos espacios de vinculación y uso social del conocimiento lo constituyen proyectos originados en las Facultades de

Humanidades y de Exactas y Naturales, como: “Reconociendo mundos e identidades otras: entre sentidos y tramas” (2017) en el que a través de micro talleres destinados a niños y niñas entre 10 y 12 años de escuelas pertenecientes a sistema municipal de educación y a adolescentes y jóvenes entre los 14 y 20 años de las Escuelas de Formación Profesional, se buscó aportar a la valoración de la diferencia y el respeto por la diversidad, con un enfoque de derechos y de construcción de ciudadanía. Otra experiencia resultó de la participación en el proyecto de extensión “Con-ciencia en el Dorrego II” (2018-2019) dirigido a promover la educación científica en escuelas y espacios socio comunitarios del Barrio Dorrego.

Se colaboró en el diseño de contenidos y materiales de estudio que privilegian el quehacer científico experiencial por sobre el saber proposicional en ámbitos como los talleres lúdicos-recreativos-científicos. En simultáneo (2018), el proyecto “Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital” permitió trabajar en el diseño, desarrollo e implementación de una página web institucional como medio efectivo de comunicar y publicitar la actividad del CEA Miramar, Centro de Educación Agraria de la Provincia de Buenos Aires, que brinda capacitaciones, charlas y jornadas orientadas a público en general, y a la familia rural. Su antecedente fue el proyecto de Voluntariado Universitario, correspondiente a la convocatoria extraordinaria (2012): “Educación con TIC: colaboración entre estudiantes y profesores, secundarios y universitarios para la inclusión digital. Parte II, que incluyó el apoyo al Plan Fines-UNMdP mediante el préstamo de equipamiento y acompañamiento de voluntarios en el desarrollo de clases de Informática en el CEU Puerto, Centro de Extensión Universitaria Puerto UNMdP (en coparticipación con el ISFD N°84).

Otras iniciativas concretadas fueron los proyectos Ciencia, Educación e Inclusión (2015 - 2017) en los que se procuró intervenir en la ampliación de la inclusión, la igualdad de oportunidades y la calidad en el aprendizaje de los y las adolescentes y jóvenes respecto al pensar y hacer científico. Mediante la gestación de un espacio pedagógico compartido, de acompañamiento pedagógico-didáctico-disciplinar, se trabajó colaborativamente con el armado de Valijas Móviles de Ciencia para complementar los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias exactas y naturales, con secuencias didácticas alternativas, realización de experiencias de laboratorio, operación desde el hacer científico con aprovechamiento de las TIC y documentación de las experiencias.

En 2015-2016 integrantes del GICEC, docentes del SEAD, integraron el Programa Acceso a la Educación Superior” de la Secretaría Académica de Rectorado, interviniendo en proyectos como: Culturas juveniles, Apoyo al Ingreso Irrestricto y Acompañamiento y orientación al aspirante. La mirada al aspirante a la UNMdP en clave de derechos encontró fundamento en las investigaciones y consolidó un enfoque teórico-práctico de abordaje que no subordina la identidad -histórica y cultural- y sí hacer prevalecer la perspectiva de una ciudadanía compleja, intercultural, plural, sin asimilacionismos culturales de los grupos que hoy han colocado a la universidad como expectativa. La cara del compromiso social la materializó el Voluntariado “Acceso a la UNMdP” (2016).

Trazos conceptuales que acompañaron la travesía

A lo largo de 10 años se ha desplegado una trama conceptual y de categorías que actúan y actuaron como brújula de sentido dándole fundamentos a la producción de conocimiento en sucesivos proyectos de investigación. Este entramado que entrecruza rumbos, y traza nuevos hilos y nodos en este mapa, representa, en términos teóricos, a las líneas de Investigación del GICEC. Procura acompañar de cerca a las encaradas del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación, contribuyendo con él a la indagación de problemáticas relacionadas con la formación de recursos humanos en la investigación, así como la transferencia y difusión de los conocimientos producto de su labor.

En el abordaje de investigaciones, la característica ha sido una construcción reticular, dialéctica y compleja que dio origen a un repertorio de conceptos y categorías que posibilitaron la discusión de problemáticas y perspectivas teóricas y metodológicas, donde prioritariamente se inscribieron sentidos y significaciones relacionados con:

La alfabetización universitaria: entendiéndose como un continuum formativo dinámico de aprender a interpretar y producir creativamente prácticas, saberes, discursos, vínculos y normas que suceden “en” la universidad (Cadaveira y otros, 2011). Este proceso actúa como condición necesaria para participar en la vida académica, científica y política al incorporarse a la educación superior, como conociendo una nueva cultura: sus códigos, procedimientos, actores, normas, terminologías, comunidades, rutinas, derechos y obligaciones, etc. Se afirma que la alfabetización universitaria es concurrente a múltiples alfabetizaciones: académica, informacional, ciudadana y de género, emocional, tecnológica-digital, así como la emergente

IAG, entre otras (Chiecher, Rinaudo y Donolo, 2009; Nosei, 2010, Alliaud, 2010; CADE 2017). Concebir a los estudiantes como protagonistas de este proceso, implica ofrecer oportunidades para la metacognición y autorregulación necesarias en la vida universitaria. En la actualidad, se suman los desafíos impuestos por el rápido avance de la IAG, cuyas influencias en el campo educativo exigen una reflexión profunda, especialmente desde una perspectiva crítica latinoamericana y desde *el Sur*.

El discurso especializado: (Parodi, 2007): el recorrido propuesto por la universidad conlleva la utilización del medio escrito por excelencia. Proceso que requiere la adquisición de un mismo código lingüístico para el manejo dentro del ambiente universitario (Carlino, 2005) y conocer, en consecuencia, la adquisición y fortalecimiento de las herramientas necesarias para el trabajo intelectual con los textos académicos; la pertinencia de caracterizarlos en los inicios de la vida académica (Garmendia, 2018); su comparación entre los utilizados en la enseñanza de las disciplinas (Hoffmann - Miller, 2018); el reconocimiento de problemáticas socioeducativas vinculadas con los textos del primer año (Baier - Orellano, 2018) y, además, analizar las producciones estudiantiles desde aproximaciones descriptivas e interpretaciones (Rainolter - Antenucci - Rosales, 2018).

La educación superior en los proyectos de vida: la Universidad ha sido una meta formativa en la trama institucional escolar que se encuentra en la actualidad con la fuerte presencia del mercado que dispersa las opciones de los jóvenes u obtura la vuelta de quienes postergaron una carrera en el proyecto personal, dejando una marca al imaginario de ascenso social por vía de la educación (Rinesi, E.: 2015). Para la Universidad es un escenario con cierta novedad, ya que quien ingresa lo hace también para tener una experiencia universitaria sin pretensiones exclusivas de graduación y/o encarar proyectos simultáneos y no secuenciales como en otra época. Se abren interrogantes en torno a si éstas constituyen prácticas exitosas en sí mismas, en términos del “esfuerzo de individuación” aunque esa identidad no coincida con la identidad profesional, y si nos encontramos frente a redefiniciones del perfil estudiantil, donde no hubo reemplazo por “otro” sino por “otros perfiles”.

Hay que contextualizar también la relación de los sujetos educativos, jóvenes y adultos, primera generación de universitarios, tradicionalmente sin presencia significativa en la universidad, con la producción, (re)producción y transferencia del conocimiento. Comprenderlo como un sujeto confrontado con la necesidad de aprender desde potencialidades diversas y múltiples, y las disposiciones y competencias requeridas a los estudiantes, que también son requisitos para profesores. Desde una perspectiva inclusiva e incluyente,

implica el interjuego entre nuevos escenarios, culturas, destinatarios y protagonistas, que trajeron novedad en el modo de habitarlos, en tanto territorios académicos sostenidos por criterios de acción basados en un enfoque de derechos, derecho a una universidad.

La defensa del derecho a la educación pública: nos guía el intento de comprender el significado que puede tener indagar situaciones en quienes accedieron a la escolaridad obligatoria y/o a los estudios superiores y el compromiso que ello resulta para las instituciones, ampliando las oportunidades educativas, con calidad. El acceso en el nivel superior, no puede ser entendido como una *garantía negativa*, pura ausencia de exclusiones en la puerta de entrada, sino que debe ser una *garantía positiva*, efectiva, activa del derecho de todo joven que aspire a ella. Reconocer la diversidad, las caracterizaciones de los jóvenes y las nuevas condiciones juveniles (Garmendia y otros, 2013) para quienes, hoy, la Universidad se percibe como horizonte posible y superar necesariamente prejuicios y estereotipos en torno a la educación universitaria, para entramarla en la construcción de proyectos de vida (Di Doménico y otros, 2013). Si el conocimiento es un bien público, entonces el derecho a la educación se fundamenta “en el derecho que todos tenemos a vivir en una sociedad donde conviven formas de conocimiento plurales, multi e interculturales. El derecho a la educación supone el derecho que cada sociedad, así como diversos grupos dentro de la misma, posee de participar activamente en la definición del conocimiento oficial” (Gentili, 2011).

Los derechos de las personas con discapacidad: se asume el paradigma Social de la discapacidad (Palacios, 2008; Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006) para indagar el cruce entre inclusión y discapacidad en: prácticas que promueven la terminalidad en el nivel secundario y en la educación domiciliaria, hospitalaria y la permanente de jóvenes y adultos, y en los puentes entre escuela y universidad, como la implementación en el nivel superior universitario del Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas (Consejo Interuniversitario Nacional, 2011). Así, las indagaciones del Grupo se interesan por: las prácticas docentes en los entornos de enseñanza y de aprendizaje y en los recursos educativos propuestos desde la perspectiva de la “accesibilidad académica” y en la identificación de dispositivos que contribuyen a señalar la invisibilidad y la exclusión en textos escolares (Garmendia, E.; Costa, A. y Lazo, L 2023), y académicos de las personas con discapacidad, así como a otros colectivos que se intersectan. Se refuerza la idea de que los textos son materialidades con memoria y con futuro (Escolano 2018). Se exploran relaciones posibles entre la accesibilidad académica tanto en la modalidad presencial como a

distancia/virtual, y las políticas públicas en la educación y la comunicación que promueven la igualdad, la inclusión y la calidad. (Palacios, 2008; Cúter y Siro; 2014:17; López, 2017).

Las opciones pedagógicas presencial y a distancia: implica entender a estudiantes y a profesores en el interjuego de nuevos y viejos escenarios, culturas permeadas por la no-presencialidad, la hibridación, la educación combinada, en el acto educativo. Transitamos etapas que requieren de miradas cimentadas en bases teóricas situadas, en un tiempo que reclama renovar la integración de perspectivas didáctico-pedagógicas, tecnológicas, comunicacionales y administrativas. Igarza R. (2022) enfatiza las ideas de sistematicidad, transversalidad, e interrelación institucional que enmarcan a componentes y dimensiones, en el caso de la EaD. Para conocer las prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria más inclusivos, accesibles educativa y comunicacionalmente, mediados con tecnologías, se consideran las valoraciones que hacen los docentes de la incidencia de las transformaciones culturales y tecnológicas en las mediaciones del conocimiento (Petit, 1999; Gentili, 2011).

Las políticas institucionales y académicas: nos posicionamos en el acompañamiento que reciben los estudiantes teniendo en cuenta programas, proyectos, normas vigentes y sus alcances. Educarse en igualdad de oportunidades en todos los niveles (García, 2019) y sin discriminación, son los pilares educativos. Pérez y otras (2015) agregan que es la institución la que debe adaptarse al estudiante y no lo contrario. Sostienen, además, que la inclusión no sólo ha de ser institucional, sino que también ha de tornarse vital y transversal, cultural y socialmente hablando.

Palabras finales: nuevos horizontes, nuevas travesías

En el marco del 60º aniversario de la Facultad de Humanidades, componer un trazado del recorrido de los primeros 10 años de funcionamiento del GICEC en retrospectiva, representativo, colectivo, político constituyó una experiencia de cartografiar los caminos entrelazados de producción, comunicación y transmisión de conocimiento de este mapa inacabado. La comunicación plasma esta travesía a través de una forma gráfica que ordena la aparente deriva al incluir marcas, hitos, huellas y singularidades que dicen y exhiben la identidad que nos afilia con dicha unidad académica, al compartir un balance de las acciones y las perspectivas a futuro del grupo. Sin pretensión de simular el “territorio”, lo disputamos en sus discursos y prácticas, en tanto que el devenir de las actividades investigativas ocurre en una compleja trama.

La travesía de diez años ha sido como un mapa que se fue dibujando con cada proyecto, convenio, aprendizaje cooperativo, dejando espacios en blanco que invitan a nuevas exploraciones...

Independientemente del rol desde el cual se lleve adelante la tarea: becaria/o, adscripta/o, integrante o director, ser investigador conlleva la idea de alguien que porta una profunda vocación, comprometida con la producción, innovación y difusión de conocimientos que de múltiples formas impulsan beneficios a la sociedad. Sin embargo, es necesario señalar que estas travesías se ven a menudo atravesadas por las dificultades estructurales que enfrenta el campo de la investigación en nuestro contexto. A pesar de las bajas dedicaciones otorgadas, este recorrido ha logrado evidenciar el compromiso grupal y personal necesario para desarrollar investigaciones sostenidas en el tiempo, apostando a la producción de conocimiento relevante y transformador. Se mantiene intacta la convicción de que para los docentes universitarios la investigación científica es tanto una obligación como un derecho, aunque históricamente, a nivel institucional, haya habido campos en los que se ha obstaculizado tal posibilidad, como ha sucedido con la EaD.

En este mapa también se mostró el proceso de construcción colectiva y la identificación con un sentido crítico sobre el fenómeno educativo, a través de poner el foco sobre la retroalimentación entre los hallazgos e intereses de la investigación, las participaciones más innovadoras y el compromiso con la acción pública del ejercicio de la docencia y las profesiones. Cada acción del GICEC, en este marco, propicia la ampliación de las relaciones entre la universidad y la sociedad a partir de una interdependencia y enriquecimiento intercultural mutuo y socialmente inclusivo. En este aniversario, se vuelve urgente afirmar la continuidad del debate acerca del compromiso social de la investigación, buscando desde la FH la consolidación de estrategias de intervención sobre el fenómeno educativo que sean pertinentes a los escenarios educativos en desarrollo y atendiendo a la singularidad de cada grupo social.

Notas

¹ Unidad de Apoyo Central (UAC) del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) de la UNMdP.

² Una dedicación de 30 hs cátedra del colegio Illia, cuatro dedicaciones parciales, una doble dedicación simple y siete dedicaciones simples, en cuanto a categorías de docente investigador: tres pertenecían a categoría III, dos a la IV y cuatro a la V.

³ En cuanto a los títulos, habían obtenido un título de Maestría específico, ocho de Especialización y dos diplomados.

⁴ INET: Instituto Nacional de Educación Técnica del entonces Ministerio de Educación. FoNIETP: Fondo Nacional de Investigaciones de la Educación Técnico Profesional, perteneciente al INET.

⁵ Física General y Biológica y Química Analítica General principalmente de las carreras Ingeniería Agronómica y Licenciatura en Tecnología y Ciencias de los Alimentos

⁶ Actualmente, el convenio se encuentra a la espera de firma, cuya concreción se ha visto demorada debido a los cambios recientes en la gestión ministerial.

Referencias bibliográficas

Actis Di Pasquale, E., Lanari, M. E., & Garmendia, E. (Coords.). (2014). *Políticas sociales, políticas de empleo, entre necesidades y contingencias: Desde la capacitación al trabajo*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, 0(1), 141–157. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/11

Baier, J., & Orellano, L. (2021). Un estudio comparado de problemáticas socioeducativas vinculadas con los textos del primer año de la carrera de Bibliotecario Escolar y de la Formación Docente. En *Libro de Actas de la Conferencia Regional para América Latina: Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo: Presencias, ausencias, encuentros y desencuentros*.

Cadaveira, G., Cañueto, G., Garmendia, A. E., Porta, L., & Senger, M. V. (2011, agosto). Reinaugurar la relación pedagógica en tiempos de "NET": Condiciones de posibilidad para nuevos dispositivos. En *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.950/ev.950.pdf

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación. (2017). *El derecho a la educación en Argentina: ¿Hacia dónde van las políticas educativas actuales?* <http://www.derechoseduacion.org.ar>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Chiecher, A., Donolo, D., & Rinaudo, M. C. (2009). Gestión del tiempo y el ambiente de estudio en cursos online: Estudio comparativo de tres grupos de estudiantes de diferente perfil. En *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/331.abstract>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. (2006). Asamblea General de las Naciones Unidas. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>

Cuter, M. E., & Siro, A. (Coords.). (2014). *Lengua y literatura y TIC: Orientaciones para la enseñanza*. ANSES.

Di Doménico, C., et al. (2013). Aportes a la comprensión de la inclusión en el tránsito escuela media-superior: Un estudio en la UNMP. En *Ingreso y permanencia*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.

García, G. (2019). *La inclusión educativa de personas con discapacidad en la Argentina*. Universidad Nacional de La Matanza.

Garmendia, E., & Bazán, S. (2011–2012). *Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria. Parte I*. Proyecto 15/F443 HUM317/11.

Garmendia, E., & Rognone, M. de los A. (2013–2014). *Aportes a la construcción y consolidación de prácticas sostenedoras de procesos de alfabetización universitaria. Parte II*. Proyecto 15/F443 HUM383/13.

Garmendia, E., & Senger, M. (2015–2016). *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria*. Proyecto 15/H216 HUM462/15.

Garmendia, E., & Senger, M. (2017–2018). *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria II*. Proyecto 15/599 HUM538/17.

Garmendia, E., & Senger, M. (2019–2020). *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria III*. Proyecto 15/F681 HUM619/19.

- Garmendia, E., & Senger, M. (2021–2022). *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria IV*. Proyecto 15/F764 HUM702/21.
- Garmendia, E., & Senger, M. (2023–2024). *Políticas, derechos y textos en diálogo. Argumentos, huellas y sentidos de y en la alfabetización universitaria V*. Proyecto 15/F865 HUM800/23.
- Garmendia, E., Costa, A., & Lazo, L. (2023). Presencias y ausencias en la representación de la discapacidad en los textos de la educación primaria. En J. Aguirre & G. Vicini (Comps.), *Políticas, prácticas docentes y dinámicas cotidianas de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad: Actas del I Workshop* (1a ed.). UNMdP.
- Garmendia, E., Hoffmann, M., & Senger, M. (2013). Experiencias sobre prácticas discursivas sostenedoras del trabajo intelectual en el inicio de los estudios universitarios. En *III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*.
- Garmendia, E., Senger, M., & Folgar, C. (2011). Los inicios de la alfabetización universitaria: El lugar de la lectura y la escritura. En *Jornadas La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*. Universidad Nacional de General Sarmiento / UTN-FRGP.
- Garmendia, E. (2018). Textos de iniciación en la vida académica: Entre valoraciones docentes y tradiciones universitarias. En *Conferencia Regional para América Latina: Libros de texto y medios de enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo*. IARTEM. <https://www.aacademica.org/000-020/336.pdf>
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI.
- Hoffmann, M., Miller, M., & Garmendia, E. (2018). Análisis de una práctica académica: Retos hacia la apertura. El caso de un curso de Epidemiología en el INE. En *VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (CIP 2018)*. En prensa.
- Igarza, R. (2022, octubre). ¿Qué está pensando hoy Roberto Igarza? *9º Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, RUEDA. [Conferencia].
- López, A. (2019). Accesibilidad como un aspecto clave para facilitar la inclusión educativa. En L. Dubini et al. (Eds.), *Educación científica e inclusión sociodigital* (Vol. 3, pp. 1657–1666). Universidad de Alcalá.
- Nosei, C. (2010). La formación de profesores en el nivel superior: La construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. En *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63). http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342007000100008&script=sci_arttext
- Pérez, A., Camún, A., & Olmos, R. (2015). Políticas de inclusión educativa y discapacidad en contextos universitarios. *Revista Inclusiones*, 2(3). Universidad de los Lagos.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Programa Integral de Accesibilidad para las Universidades Públicas. (2011). Consejo Interuniversitario Nacional. https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/cin_programa_integral_de_accesibilidad_para_las_universidades_publicas_ampliacion_profundizacion_y_operativizacion_acuerdo_p_1104_20.%201104-20.pdf
- Rainolter, A., Garmendia, E., Rosales, M. L., & Antenucci, J. (2021). Diálogos entre los textos académicos y las producciones estudiantiles: Aproximaciones descriptivas e interpretaciones (Cap. 34). En G. M. Carbone, J. R. Rodríguez, N. M. Dias Garcia & T. M. Braga Garcia (Eds.), *Investigaciones sobre libros de texto y medios de enseñanza: Contribuciones desde América Latina* (Vol. I, pp. 597–609).
- Rama Vitale, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina* (1ª ed.). EUCASA.

Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad* (1ª ed.). Universidad Nacional de General Sarmiento.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN
TERRITORIOS EDUCATIVOS Y CULTURALES.

NARRATIVAS ENTRAMADAS

Marcela Ristol
UNMDP-FH
mristol@mdp.edu.ar

Gladys Cañueto
UNMdP-FH
gcanueto@mdp.edu.ar

Gabriela Cadaveira
UNMDP-FH
gcadaveira@mdp.edu.ar



El presente capítulo tiene como finalidad narrar la genealogía del GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PRÁCTICAS Y EXPERIENCIAS EN TERRITORIOS EDUCATIVOS Y CULTURALES (GIPETEC) a partir del entramado narrativo de las trayectorias profesionales que cada una de las autoras ha realizado y realiza en la Facultad de Humanidades y que se enlazan con los Propósitos del grupo. El GIPETEC propone dar continuidad a las grandes líneas de trabajo actualmente prolíferas en el CIMED, aportando conocimiento de las prácticas y experiencias, del devenir Educativo-cultural local así como también la identificación de las tramas de sentido que se construyen con los movimientos y organizaciones sociales y agencias culturales que se implican en la cotidiana disputa por definir y performar en territorio. El trabajo mancomunado de investigadores, con y en formación, de diferentes procedencias disciplinares proporciona una Inter-trans-disciplinarietà, necesaria en las Ciencias Sociales y Humanas para observar los disímiles y diversos aspectos de los procesos socio-educativo-culturales que se manifiestan en los tejidos urbanos configurando a la ciudad como lienzo que nos construye y sustenta. (Chavez, 2015).

Fundamentación

El presente grupo surge con integrantes procedentes de dos centros de investigación constituidos en la Facultad de Humanidades y encuentra sustento, arraigo y condiciones de posibilidad a partir de la trayectoria académica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y al Centro de Estudios en Ciencias de la Información y Documentación (CECID). Ambos centros han promovido en los últimos años un fecundo y jerarquizado corpus de producción bibliográfica y una profusión de eventos y actividades científicas, así como alianzas con instituciones regionales, nacionales e internacionales para las cuales se constituyen en referentes tanto de la investigación educativa, especialmente autobiográfica narrativa, y de la educación docente (CIMED) como así también, de la investigación centrada en la tecnología de la información y comunicación, en las denominadas industrias culturales creativas, con particular atención en la preservación y valoración del patrimonio tangible e intangible, y el análisis de público y consumos culturales (CICED). Se complementan y entrelazan con los Observatorios que dependen de cada uno de estos centros y que proveen como afluentes, insumos necesarios para la investigación. Nos referimos al Observatorio de Cultura y Patrimonio OCA N° 2390/20 y Observatorio de Educación OCA N°22/23. Con el impulso generado por la apertura de las carreras Licenciatura y Profesorado en Educación, así como también la

tradición que recogemos en las carreras pioneras de Bibliotecología y de la Licenciatura en Bibliotecología y Documentación a Distancia. El grupo de Investigación que proponemos se fundamenta en las pedagogías críticas y post críticas centradas en la recuperación de cosmologías interrumpidas como las epistemologías del sur (Souza Santos, 2006), las pedagogías descoloniales como enunciación de prácticas semióticas de reescritura (García Canclini, 2001; Walsh, 2013) o queer a partir de las políticas de desnormalización del conocimiento (Sedgwick, 2018; Ramallo, 2019). Coloca al cuerpo en el centro de la escena cultural a la vez que se interesa por los escenarios educativos y agencias culturales que se desplazan en el territorio, distribuidos en el campo más amplio y difuso de la cultura, en los que se suscitan cotidianamente procesos de destitución y re-institución de sentidos sobre lo educativo y cultural que se implican en prácticas contemporáneas, intencionadas y eficaces. Nos proponemos además indagar respecto de las experiencias como saber que se forma en la apertura. Al exponernos una y otra vez a una nueva realidad conformamos una manera de mirar y pensar abierta a la posibilidad de nuevas experiencias. La recuperación del saber de la experiencia se realiza a través de las voces que narran las que hablan de una manera particular de su propio trabajo haciendo a los secretos, misterios, o trucos, gajes de su oficio (Domingo, 2010).

Objetivos

- Promover nuevas líneas de investigación, programas y proyectos relacionados con los contextos educativos y culturales, que suscitan procesos de construcción y re- construcción de sentidos.
- Fortalecer la íntima relación de los campos de la cultura y de la educación local en todas sus formas a través de su estudio e investigación.
- Propiciar el desarrollo de redes académicas y convenios con las instituciones educativas y culturales formales y no formales tanto a nivel nacional como internacional.
- Planificar y llevar a cabo reuniones científicas y encuentros académicos.
- Articular las actividades de investigación del grupo con actividades de extensión y transferencia universitaria orientadas a otras instituciones educativas y organizaciones o agencias de producción cultural.
- Formar recursos humanos en relación con los investigadores en formación, tesis y becarios.
- Líneas de investigación:

- Industrias Creativas y culturales de la ciudad de Mar del Plata
- Sentido-s de las prácticas culturales y educativas en territorio.
- Cartografías de imágenes y experiencias de los consumos urbanos
- Las ciudades como tiempo-s, cuerpo-s y narrativa-s disputando sentidos.

A partir de estos lineamientos el GIPETEC propone dar continuidad a las grandes líneas de trabajo actualmente prolíferas en el CIMED Y en el CISED, aportando conocimiento de las prácticas y experiencias, del devenir educativo-cultural local así como también la identificación de las tramas de sentido que se construyen con los movimientos y organizaciones sociales y agencias culturales que se implican en la cotidiana disputa por definir y performar en territorio. El trabajo mancomunado de investigadores, con y en formación, de diferentes procedencias disciplinares proporcionará una inter-trans-disciplinariedad, tan necesaria en las Ciencias Sociales y Humanas para observar los disímiles y diversos aspectos de los procesos socio-educativo-culturales que se manifiestan en los tejidos urbanos configurando a la ciudad como lienzo que nos construye y sustenta (Chavez, 2015). La práctica se enriquece con el saber de la experiencia no incorporando sus conclusiones como un nuevo saber y proceder ya fijados, sino que se enriquece fundamentalmente con el propio experimentar la experiencia, esto es, con el aprendizaje del dejarse decir, del encuentro con el otro como algo siempre imprevisto, con el desarrollo de la capacidad receptiva, con las disposiciones de lo que supone la pasividad activa: la escucha, la atención, la espera, creando y favoreciendo situaciones y relaciones. De esta forma entendemos a la Universidad como institución pública al servicio de su comunidad, que necesita mezclarse y dejarse afectar por el entorno, a la vez que comparte (y tensiona) sus propias producciones académico-científicas. La coyuntura actual, nos muestra una brecha social-cultural-educativa que se amplía cada vez más entre unos y otros. Dejarse tocar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él apostando por una mirada sensible, capaz de reconocer la vulnerabilidad mutua y de construir un nosotros conjunto (Sontag, 2004).

Nuestro primer proyecto: “Prácticas y experiencias culturales y educativas en la ciudad de Mar del Plata. Territorio, sujetos y narrativas de la escena cultural - educativa marplatense.”

Este proyecto que inaugura su actividad en el reciente grupo creado GIPETEC se inscribe no obstante en la fecunda tradición en la investigación del CIMED y específicamente en los grupos GIEEC y GIESE sobre educación docente e investigación narrativa y en el CICED, particularmente en el grupo GICIS sobre Patrimonio y Cultura. Se fundamenta en las pedagogías críticas y post críticas centradas en la recuperación de cosmologías interrumpidas como las epistemologías del sur (Souza Santos, 2006), las pedagogías descoloniales como enunciación de prácticas semióticas de re-inscripción (García Canclini, 2001; Walsh, 2013) o queer a partir de las políticas de desnormalización del conocimiento (Sedgwick, 2018; Ramallo, 2019). Coloca al cuerpo en el centro de la escena cultural a la vez que se interesa por los escenarios educativos y agencias culturales que se desplazan en el territorio distribuidos en el campo más amplio y difuso de la cultura, en los que se suscitan cotidianamente procesos de destitución y re-institución de sentidos sobre lo educativo y cultural que se implican en prácticas contemporáneas, intencionadas y eficaces. Además, nos proponemos indagar respecto de las experiencias como saber que se forma en la apertura. Al exponernos una y otra vez a una nueva realidad conformamos una manera de mirar y pensar abierta a la posibilidad de nuevas experiencias. La recuperación del saber de la experiencia se realiza a través de las voces que narran las que hablan de una manera particular de su propio trabajo haciendo a los secretos, misterios, o trucos, gajes de su oficio (Domingo, 2010).

Este proyecto toma al concepto de territorialidad como forma de interterritorialidad—de instituciones educativas y culturales formales y no formales, de actores, de hábitats, de relatos (Barad, 2007; Ahmed, 2019; Deleuze & Guattari, 2020)

La elección metodológica centrada en el enfoque biográfico narrativo (Porta, 2020) y la autoetnografía (Adams, Ellis & Bochner, 2010; Richardson & St. Pierre, 2005) posibilitan un diálogo con los actores mediante entrevistas a modo de conversaciones y la observación participativa como manera de ser parte de la investigación. La experiencia está más del lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que en el de la acción propositiva. Si bien generalmente documentan la dimensión de lo privado, deben ser entendidas como herramientas de formación y como instrumentos de investigación popular y participativa (Ramallo y González Monteagudo, 2014). Transitar la experiencia es abrirse a la escucha de lo que

realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede. Aquí se pretende poner en marcha el registro de una narrativa en que las experiencias han conducido, marcado o conformado (nuestras) vidas, expresando los aprendizajes obtenidos, los hallazgos producidos, las invenciones de sentido, la forma en que somos en parte producto de ello; mostrando lo que nos enseña de la vida y del vivir. La perspectiva de la experiencia consiste en adoptar un punto de vista desde el que mirar a la educación y la cultura, que se mueve entre lo subjetivo y lo objetivo, esto es, entre el interior y el exterior, que necesita mirar hacia dentro tanto como hacia fuera, que va y viene entre lo micro (lo cercano e inmediato a la experiencia) y lo macro (aspectos estructurales, institucionales, ideológicos, etc., pero que cobran valor en la medida en que pueden ser validados por la experiencia, esto es, reconocidos en la forma en que se hacen presentes en, o afectan a lo que se vive y a cómo es vivido.

En nuestros tiempos, la ciudad se nutre de prácticas y experiencias materializadas por sujetos colectivos provenientes del vasto ámbito de la educación y la cultura. La acción participativa de este/os sujeto/s conlleva un marcado sentir, capitalizado por sus propios saberes en el afán de habilitar y compartir con él /los otros, sus experiencias y prácticas. Esas vidas nutridas de sus íntimas historias dejan marcas o huellas en estos escenarios. La recurrencia y constancia de sus buenas prácticas hacen al rescate de la memoria cultural, artística y educativa en un territorio cargado de simbologías. A pesar de que no se manifiestan en la escena “oficial” sus propuestas se cuelan en las rendijas de la cotidianidad cultural. Iniciativas, alejadas de los estadios más reconocidos, y de la proveniente asistencia y apoyo del estado, dan cuenta de una ciudad que legitima otras prácticas del hacer y del sentir. En muchas de ellas, su comunicación se instala en sus propias redes sociales, y en canales informales como forma de hacer pública sus actividades, lo que devela un afanoso interés entre sus seguidores. Desde esta premisa, percibimos a esas voces como *brotes* que narran sus experiencias y vivencias apoyadas en la idea de gestar encuentros. Esta denominación se asimila a germinar, a renuevos que exploran lo sensible que tiende a florecer. Al igual que las plantas, seres vivos que se ocupan de crecer, de sobrevivir, la cultura local gesta performativamente otras maneras de hacer y ser cultura y educación que aparecen como, las flores en el desierto, como nuevos agenciamientos con la potencia de afectar. (Despret, 2022)

Los tiempos actuales precisan de la cultura y la educación como eje transversal del desarrollo local, ya que implica posicionar al Estado y la Sociedad en un entendimiento colectivo, regido por el diálogo compartido para alcanzar los consensos que amplíen la convivencia de los sujetos en un

marco de respeto de la diversidad, acortando la brecha de la desigualdad. Las recientes tendencias culturales y educativas encuentran su fundamento enraizado en las transformaciones del capitalismo, los cambios tecnológicos y los efectos de una globalización, donde se traman nuevas narrativas de prácticas sociales promovidas en las calles, en las redes, dando paso a movimientos y colectivos sociales, que redefinen, indiscutiblemente, una dinámica cultural diferente. (Quevedo 2015) De esta manera y en acuerdo con De Souza Santos (2001) el localismo globalizado y globalismo localizado, pone foco en las transformaciones que se originan en sus prácticas locales hasta obtener un alcance global que genera los elementos necesarios para la construcción de la expansión globalizada.

El presente proyecto surge con integrantes procedentes de dos centros de investigación constituidos en la Facultad de Humanidades y encuentra sustento, arraigo y condiciones de posibilidad a partir de la trayectoria académica del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y al Centro de Estudios en Ciencias de la Información y Documentación (CECID) Ambos centros han promovido en los últimos años un fecundo y jerarquizado corpus de producción bibliográfica y una profusión de eventos y actividades científicas, así como alianzas con instituciones regionales, nacionales e internacionales para las cuales se constituyen en referentes tanto de la investigación educativa, especialmente (auto)biográfica narrativa, y de la educación docente (CIMED) como así también, de la investigación centrada en la tecnología de la información y comunicación, en las denominadas industrias culturales creativas, con particular atención en la preservación y valoración del patrimonio tangible e intangible, y el análisis de público y consumos culturales (CICED). Se complementan y entrelazan con los Observatorios que dependen de cada uno de estos centros y que proveen como afluentes de insumos necesarios para la investigación. Nos referimos al Observatorio de Cultura y Patrimonio OCA N° 2390/20 y Observatorio de Educación OCA N°22/23

En cuanto a los antecedentes, este proyecto encuentra sus raíces en el Grupo de Investigación en Ciencias Sociales Metodología y Formación (GICIS), y en el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) cuya producción nutre este nuevo proyecto. Es por ello que citamos algunos de esos trabajos que dan cuenta de la dedicación a los temas referidos: Proyecto de Investigación 2018-2019 *Observatorio Cultural del partido de General Pueyrredón: una propuesta integradora*; Proyecto de Investigación 2020-2021 *Observatorio de Cultura y Patrimonio de la ciudad de Mar del Plata - Parte 2* y Proyecto de Investigación 2022-2023 *Observatorio de Cultura y Patrimonio de la ciudad de Mar del Plata - Parte 3*. Como así también en los

proyectos de investigación 2021-2022 *La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata* y Proyecto de investigación 2022-2023 *La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados II: conspiraciones entre educación y formación en clave narrativa y autoetnográfica*.

Si bien el objetivo de estas investigaciones es fortalecer el territorio cultural de la ciudad, enfocado a la sistematización de datos como fundamento en la construcción de mediciones precisas, hoy es necesario nutrir este y otros espacios de experiencias desde una perspectiva interpretativa y cualitativa que refuerce y complemente los datos más estadísticos recolectados en anteriores indagaciones. Mar del Plata cuenta con profesionales de gestión cultural, aficionados, emprendedores y sujetos organizativos que conforman una fuerte presencia cultural en territorio, avalados por sus prácticas y saberes en instancias culturales - educativas. Por lo general, sus intervenciones están orientadas a componer momentos, promover experiencias procedentes del universo de la cultura, para dar lugar a saberes tanto de carácter práctico como así también dar valor a las narraciones que dignifican el pasado cultural en un territorio cargado de simbologías, donde el patrimonio cultural se construye no solo desde el objeto, sino también desde los sujetos que lo reconocen y otorgan, o despojan, de valores y significados (González Vargas, I. 2015).

Es nuestra intención reconocer los sujetos que promueven prácticas y experiencias culturales y educativas en la ciudad de Mar del Plata y en particular aquellas que emergen en escenarios inesperados cartografiando las propuestas culturales educativas formales e informales que se desarrollan en nuestra ciudad. Para ello nos dispondremos a conocer a los sujetos y los sentidos que manifiestan en las actividades culturales y/o educativas que desarrollan en canales informales en territorio, e interpretar a través de las narrativas de los protagonistas las tramas de sentido-s que dan cuenta del sentipensar nuestro tiempo y su relación con las actividades performáticas que llevan adelante.

Metodológicamente el trabajo de campo está pensado en tres grandes momentos. En la primera etapa, integrantes del Grupo realizarán observaciones participantes (Vasilachis, 2006; Gurdián Fernández, 2007; Valles, 2002) en los espacios culturales y educativos de nuestra ciudad y análisis de documentos (Sautu y cols., 2005; Valles, 2002) —normativas institucionales, materiales curriculares, catálogos, fondos documentales — tendientes a componer el cartografiado de las prácticas culturales-educativas.

En una segunda etapa, se realizarán entrevistas biográficas (Wengraf, 2001; Sarasa y Porta, 2008; Bolívar y Porta, 2010; Porta y Flores, 2017) a los gestores culturales, docentes y artistas de los espacios relevados que deseen participar de la investigación, y en la última fase se espera gestar grupos de discusión (Gurdián Fernández, 2007; Denzin y Lincoln, 2015; Kamberelis y Dimitriadis, 2015) que habiliten el entramado de los aprendizajes e inquietudes suscitados en cada instancia en relación con los intereses de los participantes del proyecto lo que posibilitará focalizar en cuestiones como sentido político, género, análisis de público, etc.

La intención de esta indagación es reconocer la fuerza de prácticas y experiencias en relación a los entramados culturales - educativos en territorio y como espacio de comunicación con gestores culturales independientes e instituciones públicas y privadas vinculadas con la cultura local con cierta preferencia a los de difícil acceso y recuperación. El aporte estará centrado en rescatar la mayor cantidad de voces narrativas desde una perspectiva biográfica y autobiográfica a fin de promover la memoria cultural, artística y educativa de la ciudad. La pertinencia de dejar registro de estos tejidos culturales consagrados o emergentes, de fuerte carácter simbólico cuyo alcance se proyecta en los sujetos que participan de estas experiencias es el reto de esta investigación.

Narrativas entramadas: Investigación, experiencia y vida compartida.

Marcela

Los comienzos son, sin duda, reversiones que preservan a los recuerdos, aquellos momentos que, aunque distantes, siguen marcando el curso de nuestras vidas. La memoria de esos primeros pasos, tan fundamentales en el proceso de formación, parece quedar grabada en el tiempo, conectando instantes dispersos y desordenados que, sin embargo, conforman el tejido de lo que somos y hacemos.

Este relato se resume en los inicios de mi trayecto en la indagación en Ciencias Sociales, con mi incorporación al Grupo de Investigación en Ciencias Sociales (GICIS) en la Facultad de Humanidades, fundado en 1996 por la Magister Noemí Conforti. Desde su creación, el GICIS ha sido un faro para la indagación científica dentro de la facultad, y su tradición en áreas como las Ciencias de la Información, la Bibliotecología y la Documentación se ha ido forjando a través de los años con la participación de destacados docentes e investigadores que hoy diseñan sus propias narrativas en el campo académico.

Hoy, intento recuperar y reflexionar sobre cómo los recuerdos de aquellos primeros años de formación se entrelazan con las exploraciones investigativas que me acompañan hasta el presente, en un recorrido que ha sido tanto académico como perceptibles a los lazos personales.

En este sentido, una experiencia que marcó un antes y un después en mi carrera fue la beca otorgada por la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP) para cursar el Máster en Arte, Museos y Gestión del Patrimonio Histórico en la Universidad Pablo de Olavide, en Sevilla, España. Esta oportunidad no solo enriqueció mi formación, sino que también estuvo estrechamente vinculada con la creación de una orientación en museos dentro del nuevo plan de estudios de la carrera de Bibliotecología, del Departamento de Ciencia de la Información. Como parte de este proceso asumí el cargo de profesora adjunta en las asignaturas *Introducción a la Museología y la Museografía* y *Conservación y Preservación de Colecciones Museísticas*, el cual continuó en la actualidad.

Años más tarde, en 2020 enfrenté otro desafío como directora del Observatorio de Cultura y Patrimonio de la ciudad de Mar del Plata (OCA 2390/20) en el ámbito del Centro de Estudios en Ciencia de la Información y Documentación (CECID). Junto a un equipo joven y dinámico, nos proponemos sistematizar y analizar datos relevantes para la ciudad, consolidando un espacio de reflexión y acción en torno al patrimonio cultural local.

En mi afán por fortalecer la vinculación con los espacios culturales locales, emprendimos un proyecto de extensión bajo la dirección de la Dra. Silvia Sleimen, asumiendo yo la codirección. La propuesta, titulada *Gestión digital de la información generada por las exposiciones temporales del Museo Municipal de Arte Juan Carlos Castagnino de la ciudad de Mar del Plata*. (OCS 2741/17). Después, en 2022, el grupo presentó la continuidad de las acciones de conservación y difusión del material documental que se venían desarrollando en el Museo Castagnino. A estas actividades se sumó la colaboración con otra institución referente de Mar del Plata: el Teatro Auditorium, Centro Provincial de las Artes, programa que obtuvo la Beca Creación 2022 para Desarrollo de Proyectos del Fondo Nacional de las Artes, con el Plan: *Gestión y Conservación de los archivos documentales del teatro Auditorium Centro Provincial de las Artes y del Museo Municipal de Arte Juan Carlos Castagnino, en la ciudad de Mar del Plata*.

De cada proyecto, y en especial con la creación del GIPETEC, me llevo su dinámica, el valioso aporte de estudiantes, graduados y docentes integrados en el proceso de investigación, y el afán constante por comprender y formular propuestas innovadoras que involucren y afecten a la comunidad.

Por lo tanto, a veces me pregunto cuánto del pasado se refleja en este camino recorrido, y, desde algún rincón de la memoria, los recuerdos se avivan. Hay un instante -casi mágico o luminoso- en el que el cuerpo parece entender y resignificar ciertas palabras. Recuerdo, en mi infancia, la frase de una tía muy cercana -al menos en aquellos años- que, en un tono a medio camino entre orden e invitación, sugirió una salida. En ese momento, con mis trece años, no entendía del todo, pero la esencia de su propuesta me quedó grabada: una noche de primavera, un programa clásico en el imponente Teatro Colón, la función de la obra *Giselle*. Entonces ocurrió. Los cuerpos esbeltos, de blanco puro, iluminados por ráfagas de luces que danzaban sobre los tules y las pecheras, seguían los movimientos gráciles de sus protagonistas. La orquesta en vivo cautivó todos mis sentidos. Fue tan impactante que ese recuerdo sigue anidado en mí hasta el día de hoy, cobrando vida al textualizar por primera vez. Es así como comprendo que las sendas transitadas, en mi caso tan cercano a lo cultural, reflejan esas magias internas, las que florecen en los lugares menos pensados.

Por último, continué ampliando mi camino de formación académica como estudiante del Doctorado en Educación, dentro del Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (auto)biográfica en Educación, con la dirección del Dr. Luis Porta en el plan de tesis, titulado *Habitar el territorio en la contemporaneidad desde la polifonía de voces en el campo museístico. Un enfoque narrativo en el Museo de Arte Contemporáneo (Museo Mar) de la ciudad de Mar del Plata*.

Gladys

Primer momento: Decidí ser docente a los quince años, influenciada por mi gusto por la lectura, y por las historias que narraban mis profesores de la Escuela Nacional de Comercio N°1 Manuel Belgrano de Mar del Plata. Esta decisión se materializó a los dieciocho años, en el contexto de la apertura democrática luego de la última dictadura militar, al seguir el profesorado en Historia en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata para finalmente ejercer la profesión docente en el nivel secundario público y privado de la Provincia de Buenos Aires hasta el año 2016.

Segundo momento: mi ingreso a la Universidad en el 2000 como ayudante de la cátedra Problemática Educativa, la incorporación a grupos de investigación y posteriormente la realización de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, todo gracias a la generosidad del Dr. Luis Porta, gestor de sueños colectivos y mentor de gran parte de quienes hoy formamos el CIMED.

Podría decir que personalmente la docencia universitaria en paralelo con la docencia de nivel medio se planteó como un desafío que implicaba no sólo nuevas lecturas sobre los temas de educación que me permitían mirar y reflexionar mi práctica cotidiana en los dos niveles sino también definir una nueva manera de enseñar, alejada de los modelos tradicionales transmitidos, que implicaba sujetos, contextos, curriculum y políticas de educación que en acto se presentaban como universos diferentes pero complementarios. Es aquí en donde la Carrera de Especialización significó un punto de partida para abordar temas de la enseñanza desde el nivel superior que permitieron dar luz a las maneras de hacer docencia en la Universidad a partir de analizar mi propia práctica en la asignatura.

El tercer momento se asocia a mi participación en grupos de investigación, en un comienzo a cargo del Dr. Luis Porta y su Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con el que trabajé en el proyecto sobre “Buenas Prácticas y Formación del Profesorado en Inglés: Aportes para la Nueva Agenda de la Didáctica” (2003-2005) a partir de una perspectiva narrativa. Partiendo del interés en la comprensión de la buena enseñanza, las entrevistas biográfico-narrativas en particular y la investigación narrativa han promovido luego de más de quince años de investigación la aparición de categorías potentes como la enseñanza apasionada, la intimidad entre la profesión y la vida, la urdimbre ética entre intelecto y afecto, el profesor memorable. Las preguntas rectoras que guiaron la elección del tema de mi tesis doctoral y su problematización se terminaron de componer a partir de participar como integrante del grupo de investigación GIEDHICS (Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia y las Cs.Sociales) a cargo de la Dra. Sonia Bazán y la participación en los proyectos: “Formación del Profesorado II: la narración en la enseñanza” (2006-2007); “Enseñanza de la Historia Contemporánea. Los genocidios del siglo XX en las prácticas discursivas de los estudiantes del Nivel Secundario” (2008-2009); “Enseñanza de la Historia Contemporánea II: Genocidios del siglo XX. Formación de formadores del nivel secundario” (2010-2011); “Didáctica de la Historia Contemporánea: el conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado” (2011-2012); “Didáctica de la Historia Contemporánea (II): el conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial del Profesorado” (2013-2014); “Didáctica de la Historia (III): el conocimiento didáctico del contenido en la Formación Inicial Del Profesorado” (2015-2016); “Didáctica de la Historia (IV) Pensamiento histórico, conocimiento didáctico del contenido y justicia curricular” (2017-2018); Didáctica de la Historia (V). Pensamiento social y Justicia Curricular en la Formación del Profesorado en Historia (2019-2020);

Didáctica de la Historia (VI). Sentidos y Posibilidades de la Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde el aula del nivel Secundario como territorio de Investigación para la formación del Profesorado (2021). A partir de 2021 me incorporé al Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (GIESE) dirigido por la Dra. María Marta Yedaide que generosamente me albergó integrándome a trabajar en el proyecto “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata”(2021-2022) a partir de las líneas de investigación con-textos y escenarios educativos formales e inmanentes, la re-construcción identitaria de los sujetos que habitan y son habitados por las instituciones educativas y sus discursos. Así puedo recomponer la posibilidad de ver (y escuchar, sentir, tocar) las tramas ch’ixi (Cusicanqui, 2016) propias de las experiencias educativas cuyas representaciones analíticas han sido mutilantes de la complejidad que les es inherente. La intención es recuperar los hilos que garantizan la continuidad entre instituciones, saberes, creencias y prácticas sociales (incluidas las escolares) en el plano inmanente de la vida común.

El camino transitado por estos grupos y el propio ejercicio de la profesión me han conducido a indagar sobre las acciones que los docentes despliegan para enseñar historia en determinados contextos, el fundamento epistemológico que las promueven, las decisiones curriculares que realizan, como así también las marcas de sus biografías personales y profesionales. Son estas las preocupaciones que me impulsaron a iniciar mi tesis doctoral sobre la enseñanza de la Historia en el nivel secundario municipal y específicamente las buenas prácticas de los docentes que promueven el pensamiento histórico.

Hoy como co-directora del grupo GIPETEC considero esencial poner en juego desde la dimensión íntima, la experiencia que habitamos como investigadoras (Ramallo y Porta, 2021) en un proceso que entiendo individual desde el análisis y la reflexión pero colectivo en la posibilidad que nos permiten lo/las otro/as para comprender la/s realidad/des a partir de un territorio situado co- construido históricamente en el devenir de este tiempo.

Gabriela

A través de estas líneas, agradezco en primer lugar el convite a narrar de manera breve mi biografía docente y de investigadora entramada muy fuertemente con la de Gladys y de manera más reciente con Marcela. El año 2014 fue un año clave de crecimiento profesional al iniciar la carrera doctoral

en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Recuperar cómo se configuró el tema de investigación que desarrollamos junto al Dr. Luis Porta, el director, es reconocer al menos cuatro fuertes experiencias personales que se entrecruzan en distintos espacios educativos: 1. a partir del año 2002 en la asignatura *Problemática Educativa* del Ciclo de Formación Docente (CFD) en la Facultad de Humanidades de la UNMdP, 2. en los años 2006-2007 como Integrante del Equipo Técnico de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires para la “nueva” asignatura *Construcción de Ciudadanía* en las escuelas secundarias obligatoria (Ley de Educación Nacional (LEN) -2006), 3. en esos mismos años mi incorporación como profesora y orientadora social de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E.) de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE; y 4. la participación y producción de conocimiento junto a los grupos de investigación: GIEEC (del 2006-2010), luego en GIEDHICS (2010-2022), a partir del 2023 en el GIESE y del 2024 en el GIPETEC del CIMED.

En relación al primer punto, el paso por la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la UNMDP y el ingreso como docente al CFD dio inicio a una profundización teórica sobre el abordaje de los sentidos de la escuela, la diversidad cultural y la tensión con “lo común” desde las perspectivas críticas en la educación. Estas primeras reflexiones teóricas se confrontan con los relatos y experiencias de profesores de escuelas secundarias que se producen en el segundo momento y que enriquecen la teoría con prácticas situadas de distintas localidades de la provincia de Buenos Aires (Lanús, Lomas de Zamora, Berazategui, General Alvarado y General Pueyrredon). El eje de las discusiones en estos espacios se enfoca en ¿Cuál es el lugar que tienen los estudiantes-adolescentes, en la escuela secundaria a partir de la LEN, y la centralidad en la formación ciudadana desde su ejercicio pleno como *sujetos de derecho* (Ley de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños de la Provincia de Buenos Aires N° 13298/05)? En un tercer momento recuperar las propias experiencias docentes en las escuelas de la provincia de Buenos Aires en el distrito de General Pueyrredon permitió observar desde su interior los cambios que se presentaban de manera gradual en todo el país. Al mismo momento, y en paralelo, la participación en los Grupos de Investigación del CIMED proporcionaron los espacios de discusión, profundización e indagación teórica grupal para la dar comienzo a la problematización de los diversos temas que se configuraron a lo largo de los años.

En este devenir académico, se despliegan diferentes líneas de investigación, inicialmente el foco estuvo en los marcos normativos, como el Marco General

de Política Curricular (MGPC - 2007) y los Diseños Curriculares (DCs) del área de Ciencias Sociales desde dos enfoques diferentes: a- análisis de documentos desde una perspectiva teórica; b- “la práctica situada”, es decir, la relación de esta documentación con las/los docentes que acudían a los talleres de Formación Docente Permanente ofrecidos por la provincia en el marco de los Centros de Capacitación Información e Investigación Educativa (CIIE) de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Destacamos algunas de las preocupaciones que planteaban las/los docentes en las capacitaciones “¿Cómo trabajar con los nuevos diseños y las actualizaciones teóricas y temáticas?, ¿Cómo incorporar el uso de las TICs y los nuevos recursos prescriptos?” y en menor medida emerge como obstáculo la mirada en torno al estudiante adolescente - joven como *sujetos de derecho*.

Volviendo al mi biografía doctoral, realizar una investigación situada con un enfoque etnográfico, permitió sumergirme en los procesos socio-educativos, en su cotidianeidad, para comprenderlos a la vez que generar más preguntas: “¿Qué sucede en el aula con las secuencias didácticas que las/los docentes preparan para las/los estudiantes?, ¿En qué estudiante piensa la/el docente cuando diseña sus clases, cuál es *su* lugar en la escuela, en el aula y en la propuesta pedagógica?, ¿Cómo incide el contexto, el “afuera del aula” en ellas?, ¿Cómo se construye el “sujeto pedagógico”?, ¿Cuál es la finalidad de la educación?, ¿Cómo puede la educación revertir ‘destinos prefijados’, o ‘estigmatizaciones’ que dejan marcas, o como sugiere Violeta Núñez (1999) ser ‘anti-destino’?” Los derroteros doctorales enriquecieron y dieron continuidad a otras líneas de investigación que incluyen aspectos tanto metodológicos, como teóricos y condujeron al acompañamiento de mis colegas en los grupos de investigación en los que me encuentro, espacios fundamentales para la discusión y producción de conocimiento plural.

A modo de cierre, este recorrido resulta coincidente con las palabras de Johannes Fabián, etnógrafo, quien afirma “*Ya que sostengo que vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía*” (en E. Rockwell, 2011, p. 11). Hacer explícitos nuestros pre-supuestos, marcos teóricos y prácticas docentes encarnados en nuestras biografías escolares y de vida, nos permite reflexionar en torno a ellos y modificarlos, o al menos intentarlo...por esos caminos andamos.

Voces y senderos compartidos y en expansión

“Sobre educación nadie puede tener la última palabra, ni siquiera la penúltima. Desde la experiencia y desde la alteridad no puede haber, para la educación, ni imperativos ni Recomendaciones. Desde la experiencia y desde la alteridad el pensamiento de la educación no Puede tener final, ni finalidad, ni reposo”
(Larrosa, 2009, p. 189).

Quienes hoy formamos parte de este grupo y de este trabajo nos conocemos desde hace ya mucho tiempo en nuestra querida Facultad de Humanidades. Desde entonces, nos hemos formado tanto profesional como personalmente, en la construcción de lazos profundos de afecto y amistad. Juntas compartimos hermosos momentos pero también enfrentamos situaciones dolorosas que nos unieron aún más. Trabajamos como profesoras en nuestras diferentes carreras, y en el camino hemos compartido alegrías y desafíos, entre otros, de ser madres, mujeres y trabajadoras. Somos compañeras de viaje, siempre en búsqueda de nuevas experiencias de formación que nos permitan habilitar otros modos de hacer y sentir. En este camino, hemos trabajado en gestión y compartido tanto alegrías como sinsabores, enfrentando los desafíos y el dolor que trajo consigo la pandemia de Covid 19.

Somos parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación desde su creación, el Cimed nos ha cobijado y posibilitado formarnos primero en la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria de nuestra Facultad, como así también en los doctorados articulados con la Universidad Nacional de Rosario, el Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Educación y el Doctorado en Educación en Investigación Narrativa y Autobiográfica, que nos permiten en este presente encauzar nuestras inquietudes y preocupaciones de investigación y acompañar la formación de nuevos investigadores.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros* (J. Sáez del Álamo, Trad.). Ediciones Bellaterra.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Boaventura, S. (2001). Las tensiones de la modernidad. En *Foro Social Mundial. Porto Alegre: otro mundo es posible* (pp. 163–189). El Viejo Topo.
- Bolívar, A., & Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación, X*.
- Chaves, M. (2015). *La ciudad como lienzo de las culturas*. Siglo XXI - OSDE.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2020). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (Obra original publicada en 1976). Pre-Textos.

- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Gedisa.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro. Modos de hacer y pensar territorios*. Cactus.
- Domingo, J. C., & de Lara Ferré, N. P. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2010). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1).
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para salir y entrar de la modernidad* (nva. ed.). Paidós.
- González Vargas, I. (2015). *Patrimonio cultural: Conceptos, debates y problemas*. Básicos Ate Cátedra.
- Gurdián Fernández, A. G. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Editorial.
- Kamberelis, G., & Dimitriadis, G. (2015). Grupos focales. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Gedisa.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar el nuevo milenio*. Santillana.
- Porta, L. (Org.). (2020). *La expansión biográfica en educación*. Universidad de Buenos Aires.
- Porta, L., & Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: La expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35–46.
- Quevedo, L. A. (2015). *La cultura argentina hoy: Tendencias*. Siglo XXI - Fundación OSDE.
- Ramallo, F. (2019). La (re)invención del pasado como gesto de (des)composición de la pedagogía. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 217–236.
- Ramallo, F., & González Monteagudo, J. (2014). El lugar de las historias de vida y la investigación biográfica narrativa en el campo de la educación: Entrevista a José González Monteagudo. *Revista de Educación*, 5(7), 447–456.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing: A method of inquiry. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sarasa, M. C., & Porta, L. (2008). Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Sedgwick, E. K. (2018). *Tocar la fibra: Afecto, pedagogía, performatividad*. Al Puerto.
- Sontag, S. (2003). *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara.
- Valles, M. S. (2002). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Walsh, C. (2014). Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, (12), 209–227.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y PRÁCTICA PROFESIONAL

**HABITAR LA EXPANSIÓN. LA FORMACIÓN PROFESIONAL COMO PUENTE
EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL PROFESORADO
UNIVERSITARIO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Ayciriet, Federico Manuel

UNMDP-GIFDIPP

fayciriet@gmail.com

Bustamante, María Andrea

UNMDP-GIFDIPP

maria.andrea.bustamante@gmail.com

Galluzzi, María Concepción

UNMDP-GIFDIPP

mariacgalluzzi@gmail.com

Vicini, Gustavo Damián

UNMDP-GIFDIPP

gustavodamianvicini@gmail.com



Los inicios de la expansión

El Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP) da sus primeros pasos a mediados de 2024. Parte de su potencia radica en la diversidad de recorridos formativos, experiencias y áreas de experticia con la que cuentan sus integrantes. Con el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) -en particular el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)- como útero en el que se gestaron las primeras líneas de investigación, el GIFDIPP propone una mirada expansiva del campo educativo, considerando la práctica docente como una experiencia vital que configura la habitabilidad del territorio en el que se inscribe. En particular, procura abordar la formación docente inicial desde una apertura temática y metodológica que permita imaginar nuevas formas de asumir y transitar protagónicamente los territorios educativos. La interpelación de una realidad que en su agenda permanente desplaza los modos en que se sienten y viven los senderos de la formación docente, requiere de un diálogo profundo con quienes son y están en la cotidianidad de las instituciones y empresas en las se debaten los procesos de formación y capacitación con profesionales cada vez más expertos.

Uno de los nodos articuladores del grupo de investigación, se configura en la raíz que hace tallo desde las asignaturas Residencia I y II y Práctica Profesional, del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación. En estos espacios curriculares y con dispositivos pedagógicos particulares que aquí se desarrollan, se propone considerar la posibilidad de una universidad que abre sus puertas a voces y experiencias diversas, no necesariamente ligadas a la academia o al ámbito universitario. Esta territorialidad expandida se propone incorporar a la formación docente inicial en el escenario de las nuevas formas de ser y hacer docencia con el compromiso que la universidad pública sostiene en la coyuntura que promueve la justicia educativa y la igualdad de oportunidades.

Desde el enfoque narrativo, especialmente desde el abordaje biográfico y autobiográfico, se investiga la complejidad de un escenario en el que convergen de formas diversas trayectorias formativas, experiencias áulicas, marcas biográficas que habitan en la práctica profesional, ámbitos de socialización profesional, políticas educativas, procesos educativos en instituciones no escolarizadas, entre otras dimensiones. Esto se realiza reconociendo el tejido íntimo y complejo que habita y transforma los territorios educativos cotidianamente.

Residencia(s) y Práctica Profesional como movimiento

La apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación convocó a pensar las prácticas docentes universitarias en una carrera incipiente, pero con una historia sensible detrás. Esto permitió co-componer el recorrido a realizar en las asignaturas Residencia I y II y Práctica Profesional atendiendo a las particularidades de las tres jóvenes cohortes que transitaron y transitan este camino. Una de las particularidades que se despliega en estos senderos, por momentos laberínticos, es la trayectoria diversa de las y los cursantes. Las cohortes mencionadas fueron compuestas en su mayoría por estudiantes con una carrera de grado previa, de base docente. Esta composición consistió en un desafío al plasmar los planes de trabajo docente, considerando la necesidad de propiciar la mirada reflexiva de sus propias biografías, habilitando posibilidades de habitar espacios como cientistas de la educación en formación que convidan, ponen en juego y abrazan experiencias previas y nuevas de formación como huellas que entranan desafíos por venir y recorrer. En este sentido las asignaturas dialogan de manera espiralada con las que componen el campo.

La consideración de la Residencia como un espacio de la formación constituye una visión que la aleja de las concepciones aplicacionistas que suponían que los docentes primero aprendían y luego, enseñaban (Alliaud y Antelo, 2009). No obstante, capitalizar las experiencias depende del tratamiento que se otorgue a ésta, pudiendo resultar más práctica si se propone y se logra una distancia óptima para indagar, sistematizar, analizar, interpretar y transformar la realidad, a través de la reflexión y la acción como unidad indisoluble, considerando a cada una como par constitutivo de la misma y por lo tanto, imprescindibles (Freire, 1970). (Galluzzi, Bustamante, Proasi, 2022)

Estos territorios que se configuran a partir de modos particulares de habitarlos, del trabajo artesanal, riguroso y andamiado de composición de la experiencia, difuyen en diferentes itinerarios que cada residente traza a partir de (re)visitar las instituciones que se abordan en los últimos años de la carrera del Profesorado.

La práctica profesional genera condiciones para que el estudiantado recupere el repertorio de saberes construidos a lo largo de la formación y lo ponga en juego en un “territorio otro”, pasible de ser visitado, analizado, discutido y resignificado. En ese contexto, articulando abordajes investigativos y de intervención, invitamos a quienes transitan la práctica a asumir una actitud errante, nómada, abierta a lo inimaginado. Ahora bien, para que esto suceda se hace necesario que

nos abran puertas, desde la hospitalidad de recibirnos, de hacernos sentir parte y de reconocer-nos, a quienes llevamos adelante la práctica - docentes y estudiantes-, como profesionales que tenemos algo que ofrecer, que convidar, que compartir desde la escucha y el diálogo. (Vicini y Ayciriet, 2024)

En este contexto los procesos formativos se componen en Residencia I, asignatura del tercer año del profesorado, entramando territorios que se ponen en diálogo y abren nuevos senderos en el nivel secundario. Desde una mirada caleidoscópica (Bustamante, Galluzzi, 2024) se concibe la educación como una práctica social compleja que se desarrolla en el marco de condiciones de producción y/o transformación de dicha praxis y en tensión con el escenario socio-político, que se dirime en territorios societarios, culturales, étnicos, en general, y que se sostiene en un a priori ontológico como condiciones de vida. En esta composición identitaria se inscribe la formación docente en el nivel superior universitario, universo que convoca a la indagación sobre los registros autobiográficos de sus historias de vida en un contexto de formación situado que nos permite reconstruir significados (McEwan y Egan, 1998). El sendero se extiende y deviene en Residencia II situada en el cuarto año de la carrera.

Residencia II supone la inserción del docente en formación en la realidad de la institución escolar de nivel medio y superior, a la que llega con referentes teóricos con los que puede confrontarla. En la acción pedagógica descubre facetas insospechadas de la realidad, situación que lo induce a retornar a los marcos teóricos con la necesidad de su revisión y complejización o bien al replanteo de su práctica. El futuro docente se lo forma para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis. Proyectar, implementar y evaluar propuestas de intervención como modos de habitar la educación forma parte de las prácticas institucionales y contextualizadas socialmente, con lo que adquiere su configuración de práctica social. Esta asignatura tiene una doble función: por un lado, la de enseñar sin perder de vista la reflexión sobre sí misma en lo que respecta a la manera de entender la formación. Por otro lado, debe promover en los docentes en formación el reconocimiento y la visibilización de los modos en los que han aprendido y los modelos de docentes con los que han interactuado, de manera que sean capaces de adoptar una posición reflexiva sobre sus propias prácticas, analizar su contenido y abordarlas críticamente.

Es por ello que, Residencia I y Residencia II, desde un enfoque hermenéutico en una perspectiva biográfico-narrativa, confluyen o interseccionan una diversidad campos disciplinares que atraviesan la carrera y que se completan

con el territorio habitado en cada propuesta de habitabilidad. Los senderos se bifurcan construyendo una gramática de experiencias inmersivas en las instituciones para revisitar la mirada (Nicastro, 2006). Los modos de ser y sentir de estas experiencias provocan una metamorfosis que permite reflexionar, desde una mirada prismática (Galluzzi, Bustamante, 2024) sobre la práctica, en el intercambio, en el diálogo, en la gestualidad, en la escucha atenta de los relatos, la lectura de los textos producidos por los docentes, emergiendo así, los datos que aportan sentido. Este dato, tal como lo concibe Guardián Fernández (2007), es el que traza el sendero de la interpretación. En estos devenires surge el Convite como dispositivo de intervención didáctica con el propósito de asignar sentido a territorios otros, ese reconfigurados a través de la mirada prismática.

En este marco, los Convites, en tanto dispositivos de reflexión y producción pedagógico didácticos, se concretan en el encuentro con diferentes actores de las instituciones donde los estudiantes habitan su Residencia para conversar acerca de la profesión docente. El tono de la conversación intimista y cómplice habilita la posibilidad de expresar y analizar situaciones concretas del aula y sus posibilidades. (Bustamante, 2024). Como dispositivo, fue pensado para complementar y ampliar las prácticas docentes en las instituciones, y como forma de llegar a más espacios vinculantes con la profesión del cientista de la educación.

En el mismo camino, Práctica Profesional se plantea reconocer y expandir el horizonte laboral y profesional de los y las profesores de ciencias de la educación, para ello “(...) los contenidos proponen considerar organizaciones de nuestra comunidad que, en tanto espacios sociales complejos, desarrollan procesos educativos en los que profesionales de la enseñanza encuentran posibilidades de acción” (PTD de Práctica Profesional, 2024, p. 3). Es en este sentido que la materia se propuso habitar espacios otros como oportunidad de pensar cientistas de la educación en ámbitos profesionales donde se adquieran y se desarrollen oportunidades de promover discursos, relaciones y prácticas expansivas, más allá de la posibilidad que brinda la educación escolarizada.

El recorrido transitado por las asignaturas en cuestión, la experiencia co-construida entre docentes y estudiantes de las materias, en el habitar espacios educativos y espacios otros de la educación habilitaron, de manera potente, puertas en Institutos de Formación Docentes, en Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE), en Secretarías de Asuntos Docentes, en Instituciones Educativas de diversos niveles y modalidades y en espacios de distintas y diversas culturas organizacionales de la administración

pública, de organizaciones no gubernamentales (ONG) y de organizaciones corporativas/empresariales (Lens y Di Marco, 2013). Estas fronteras de relaciones y entramados, entre la educación formal escolarizada y los espacios otros de la educación, es donde se desarrollan nuevas experiencias de prácticas pedagógicas y didácticas de futuros Profesores en Ciencias de la Educación. Allí, en esas particulares condiciones territoriales que se disponen, se encuentran a diversos actores que nos reciben y que como co-formadores participan de este proceso y recorrido.

Es aquí donde radica la potencia expansiva del GIFDIPP, ya que por los puentes tendidos artesanalmente entre la universidad y las diversas instituciones, se producen intercambios cargados de experiencias, de preguntas y de dilemas entre quienes conforman este equipo de investigación con anclaje institucional diverso.

Devenir grupo y proyecto de investigación

Como se ha señalado en el inicio del capítulo, el GIFDIPP procura continuar las líneas de trabajo que ha venido desarrollando el CIMED, pero también generar derivas nuevas, atendiendo de manera concreta la Formación Docente Inicial y Permanente, así como la Práctica Profesional Docente. Los temas de investigación que se comenzaron a delinear desde un enfoque narrativo, se centran en el hecho educativo, atendiendo la singularidad de cada trayectoria, con atención a los procesos formativos y profesionalizantes que emergen de las biografías educativas y la experiencia en la práctica docente. Desde el grupo, se apuesta a un diálogo profundo con quienes habitan la cotidianeidad de las instituciones -educativas y otras-, donde se debaten y redefinen los procesos de formación y capacitación.

El equipo de trabajo está compuesto por profesionales provenientes de disciplinas diversas, con formaciones disímiles, una amplia trayectoria y experticia en diferentes niveles educativos, jurisdicciones y ámbitos. Esta heterogeneidad constituye un potencial que se nutre de la multiperspectiva y puede significar una clave para explorar los distintos aspectos de la formación docente y los desafíos que habitan en el campo educativo complejo y dinámico.

Desde esa perspectiva, se trabajó en el diseño del primer proyecto de investigación del grupo, titulado “Formación docente y práctica profesional. Devenires autobiográficos en la composición del territorio académico”. La propuesta está orientada a comprender las relaciones que se establecen entre experiencias vitales, trayectorias educativas y construcción de la identidades profesionales en estudiantes que transitan la formación docente inicial,

entendiendo que es posible y podría resultar significativo interpretar las narrativas de los estudiantes que transitan la formación inicial, compuestas en el devenir de su experiencia de territorialización y desplazamiento en las instituciones de práctica, a través de las huellas autobiográficas en tanto estética performativa.

Posiciones teóricas y epistemológicas

Este grupo de investigación se inscribe dentro del significativo corpus de producción bibliográfica, actividades científicas y eventos académicos que desde hace años se produce desde el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Formación profesional, historia vital y práctica profesional habilitan experiencias que no pueden ser expresadas de una sola manera, por tanto, nos desplazamos en un movimiento “auto-poiético” que adoptan en la acción a través de una forma no acabada, cercana a los gestos del arte, modo sensible y, a la vez, inasible que devienen creativamente en el espacio de la investigación (Deleuze, G. y Guattari, F. 2015). Donna Haraway (2019), por su parte, propone un concepto que permite pensar de manera más amplia y superadora del término deleuzeano y sostiene que, para habitar y trabajar en nuestra realidad caótica, resulta necesario concebir y trazar lazos intra-especies a los que denomina “sistema simpoiético”, como un movimiento generado por otros y generador de-venires en simbiosis con las multi-especies, con los otros seres vivos (Galluzzi, 2023). En él, la narrativa se expande y habita los territorios, lugar espacio de desplazamientos, tránsitos y migraciones. (Despret, 2022). Y así, se produce el repliegue investigativo que transforma la trama íntima de las historias de vida en tanto justicia biográfica y narrativa (Porta y Méndez, 2021). En tanto esto ocurre, se produce una transformación que caracteriza a la investigación por su sesgo multidireccional dado que se trata de un fluir de intra-acciones (Sancho y Correa, 2019) donde objeto y sujeto se encuentran en permanente modificación y cambio, producto de los intercambios y el contexto en que se producen.

Por tanto, se considera la noción de territorio desde la perspectiva de Vinciane Despret (2022) para pensarlo como un "ensamble ecológico" en movimiento, que depende de ser cantado. Cómo co-habitan este territorio, cómo lo nombran y piensan sus límites y fronteras, expresa posiciones que requieren ser asumidas. Se trata de una posición ética, estética y política (Porta 2021) en torno al hecho educativo y la concepción onto-epistémica desde la que se piensa su abordaje.

Líneas de investigación, objetivos y derivas

Desde el GIFDIPP se propone dar continuidad a las grandes líneas de trabajo que viene desarrollando el CIMED. En particular, se considera un potencial aporte en la disputa por definir y performar el hecho educativo desde la singularidad de una mirada orientada al abordaje de la Formación Docente Inicial y la Práctica Profesional Docente en ámbitos diversos. La interpelación de una realidad que en su agenda permanente desplaza los modos en que se sienten y viven los senderos de la formación docente, requiere de un diálogo profundo con los modos de ser y estar en la cotidianidad de las instituciones y empresas donde se debaten los procesos de formación y capacitación con profesionales cada vez más expertos. En este escenario, el grupo proyecta explorar las múltiples formas que componen el territorio de la formación inicial de profesionales en educación y nos extendemos hacia la práctica profesional con el compromiso que la universidad pública sostiene en la coyuntura que promueve la justicia educativa y la igualdad de oportunidades.

En la misma línea, se considera posible abordar la-s urdimbre-s que se configura-n entre historia y enseñanza para dar lugar a replanteos temáticos y expansiones metodológicas del enfoque, haciendo lugar a la dimensión estética de la enseñanza (Porta y Molinas, 2023) procurando recuperar los sentidos que los sujetos que transitan la formación docente le otorgan a sus cotidianos vitales y educativos (Porta, Aguirre y Ramallo, 2023). Contando con integrantes en diferentes niveles de concreción profesional en el campo educativo, sumado a la multiplicidad de procedencias disciplinares que se conjugan en el presente equipo, consideramos que la multiperspectividad puede favorecer el abordaje de los disímiles y diversos aspectos de los procesos formativos-educativos-profesionalizantes que devienen de la biografía educativa y la residencia y práctica profesional del docente en formación.

En este sentido, se propone como línea de acción hacer lugar a las narrativas de los estudiantes que transitan la formación inicial, compuestas en el devenir de su experiencia de territorialización y desplazamiento en las instituciones de práctica, a través de las huellas autobiográficas en tanto estética performativa (Hang y Muñoz, 2019). El lenguaje construye el significado y la experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y lingüísticamente, por lo tanto, los relatos pueden ser reales o imaginarios, “indiferentes” en cuanto a su referencia fáctica. La narrativa es una estructura de construcción de significados. Los humanos pensamos, percibimos y damos sentido a la experiencia en relación a estructuras narrativas sobre las propias vidas humanas están en forma de

relato. La narrativa acuna la vida. La propia experiencia está mediada por formas y estructuras narrativas que la configuran y le dan un sentido determinado (Bolívar et al, 2001, p. 24).

Esto posibilita el desarrollo de un intercambio generoso al abrir esa interioridad, en constante metamorfosis (Coccia, 2021). Formación profesional, historia vital y práctica profesional habilitan experiencias que no pueden ser expresadas de una sola manera.

Resulta esencial situarse, para esta investigación, en “investigaciones que privilegian la voz de los sujetos en su pluralidad, los tonos divergentes y la otredad” (Arfuch, 2005). El desarrollo de una investigación en educación (como esta), debe centrarse en la negociación interpersonal que permite compartir los significados de la cultura, ya que ésta es concebida como “un foro para negociar y renegociar los significados” (Bruner, 1986). Los relatos sobre las prácticas de los estudiantes del profesorado que componen este universo, posicionan a los investigadores en la sensible tarea de habilitar sus voces, conocer sus historias de vida, identificar los aspectos relevantes de sus narrativas, todo ello, situado contextualmente, no sólo en lo particular de su voz, de sus gestos, sino también, en el entramado social con el que dialogan dichos relatos (Bolívar, 2014). De este planteamiento se infiere “la necesidad de abrirse a la participación-transformación.

Estos relatos, en tanto discursos se inscriben como mediaciones que cuentan construyendo-deconstruyendo las situaciones, los procesos, las praxis sociales (Cifuentes Gil, 2014). Es desde este espacio multidimensional, en tanto metodología como así también epistemología, que se propone sumergir en la espesura a los estudiantes como opción epistémica para captar el modo en que las personas construyen su autoconocimiento, transmiten su sentido personal y organizando su experiencia (Contreras, 2016).

Estos discursos se amalgaman en un devenir de sentires y vivencias del territorio por habitar, siempre cambiante, atravesado por otras gramáticas de corte político y social.

Cierres que habilitan nuevos inicios

El GIFDIPP se encuentra dando sus primeros pasos como grupo. La puesta en marcha del Profesorado en Ciencias de la Educación consolidada en el año 2022, habilitó un recorrido particular para el área de formación profesional. Ese proceso generó condiciones y expectativas para la conformación del grupo. Las primeras cohortes de estudiantes que transitaban los espacios curriculares Residencia I, Residencia II y Práctica Profesional, asistieron a

propuestas fundamentadas y criteriosas, construidas rigurosamente y con una mirada sensible y atenta a los desarrollos que habían tenido lugar en las asignaturas ofrecidas por el Departamento de Ciencias de la Educación que estaban en curso. Esa búsqueda consciente y cuidadosa, tuvo su correlato en una curaduría de los trabajos de investigación e intervención que venían teniendo lugar en el marco del CIMED y que constituían un repertorio de experiencias, herencias disponibles y abiertas (Porta, Ramallo & Aguirre, 2023), construidas colectivamente y pasibles de ser reasumidas y resignificadas.

El Área de la Formación Profesional atraviesa la formación docente desde sus inicios y conlleva una marca distintiva: los vínculos, los modos en que se interrelacionan los sujetos sociales con sus historias y trayectorias diferenciadas. Es por ello que su abordaje debe darse desde el paradigma de la reflexividad que permita el desarrollo de un posicionamiento crítico que anude el compromiso epistemológico, ético y político del futuro profesional docente. Desde este paradigma se concibe a la enseñanza como una actividad intencional por tanto, objetivar las prácticas es poner en situación de análisis la intencionalidad, la racionalidad y lo sensible que subyace en cada caso. Sumergirse en la experiencia de manera reflexiva implica un acercamiento consciente del sujeto a un mundo cargado de connotaciones, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas. De este modo, se promueve un rol docente activo donde se reconstruyen críticamente sus propias teorías.

En las asignaturas Residencia I y II, resulta central abordar la desnaturalización de la mirada sobre la institución escolar ya que promueve la posibilidad de acercamiento de los estudiantes al análisis e interpretación de las prácticas educativas buscando, así, evitar la reproducción de la tradición escolar. Se promueve de este modo, al reingresar a la escuela en el marco de su formación profesional, ampliar, complejizar e interpretar los marcos de referencia y permite pensar alternativas a lo instituido en la escuela.

El otro pilar sobre el que se sustenta esta propuesta es la reflexión sobre las prácticas. La complejidad de la enseñanza demanda un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica a través de la mirada sobre sus saberes y competencias. Un profesional reflexivo es aquel que puede constituirse en un investigador en el contexto de su propia práctica (Schon, 1983). Esta mirada introspectiva debe promover la movilización de supuestos teóricos, saberes, competencias específicas para decidir sobre aquellos aspectos de su experiencia que deben ser revisitados y resignificados. Es por ello que, cuando se habla de “prácticas” no se refiere exclusivamente al desarrollo de

habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

La consideración de la Residencia como un espacio de la formación constituye una visión que la aleja de las concepciones aplicacionistas que suponían que el docente primero aprendía y luego, enseñaba (Alliaud y Antelo, 2009). No obstante, capitalizar las experiencias depende del tratamiento que se otorgue a esta, pudiendo resultar más práctica si se propone y se logra una distancia óptima para indagar, sistematizar, analizar, interpretar y transformar la realidad, a través de la reflexión y la acción como unidad indisoluble, considerando a cada una como par constitutivo de la misma y, por lo tanto, imprescindibles (Freire, 1970). De acuerdo a ello, la metodología de trabajo incluye la observación institucional, la revisitación de las biografías personales y escolares, el relato íntimo de las experiencias, sensaciones y sentimientos que atraviesan las instancias vivenciales de la institución, la formación ético-política de su proyecto profesional a la luz del actual contexto pospandémico; pero también se propone un distanciamiento y revisión que permita analizar desde una postura reflexiva y retroalimentándola con los marcos teóricos que aportan los diferentes espacios de la formación.

Siguiendo esta perspectiva, Residencia pretende ser una oportunidad desde la cual interpelar, desnaturalizar y problematizar la institución y las relaciones interpersonales que allí se configuran. Podemos asegurar que lo que sucede allí es tan rico y complejo, que no es sencillo de aprehender. Esto se convierte para los docentes en objeto de reflexión y aprendizaje: es necesario definir las situaciones a las que nos enfrentamos con una finalidad práctica, para poder comenzar a construir nuestro rol (Tenti Fanfani, 2010). Esta complejidad dota de un particular sentido toda práctica docente, la cual incluye un posicionamiento social y se enmarca en una dimensión política, que hacen del docente un trabajador de la cultura, un profesional capaz de entender el mundo en el que vivimos para comprender lo que ocurre en el aula y actuar de acuerdo a ello.

Desde el primer cuatrimestre de 2023, en la asignatura Práctica Profesional inició un proceso artesanal de construcción de la cátedra que estuvo siempre interesado en diseñar una cartografía con recorridos no necesariamente previstos. De hecho, existieron dificultades para recuperar relatos de experiencias e investigaciones que abordaran la práctica profesional docente

por fuera de instituciones educativas escolarizadas. Ese indicio puso en alerta al equipo docente y lo impulsó a construir dispositivos orientados a la sistematización de las distintas experiencias que llevábamos adelante. En el proceso de documentación y producción de una narrativa de la experiencia se planteó que

toda práctica profesional supone una particular composición de condiciones de espacialidad, temporalidad y socialidad. ¿Cómo se define el territorio para el desarrollo de la práctica? ¿Cómo dialogan esas configuraciones territoriales con las expectativas de quienes transitan la asignatura? Nuestra apuesta es considerar que hay territorios que, al decir de Despret (2022), “dependen de ser cantados” (p. 35) y que pueden multiplicar mundos. Para ello, se espera del estudiantado una actitud atenta y que ponga a disposición un buen repertorio de saberes contruidos a lo largo de la formación. Pero, también, invitamos a asumir una actitud errante, nómade, abierta a lo inimaginado (Ayciriet, et al. 2024, p. 4).

En el tránsito de cada cursada de la materia, en el acompañamiento de las prácticas en terreno, se fueron identificando líneas potenciales para la investigación y la intervención. Las aproximaciones en clave de indagación exploratoria sobre las distintas culturas organizacionales realizadas por las estudiantes como fase inicial del diseño de sus propuestas pedagógicas didácticas, brindaron referencias concretas para considerar el alcance de nuestro trabajo. En todas las instituciones donde se realizaban las prácticas tenían lugar procesos educativos y, en la mayoría de ellas, se desarrollaban propuestas de enseñanza sin que estas estuvieran a cargo de responsables con formación pedagógica. Rápidamente se identificó un terreno fértil no sólo para construir alianzas y tejer redes interinstitucionales que permitieran a practicantes e instituciones beneficiarse mutuamente en términos formativos, sino también para pensar en la posibilidad construir colectivamente conocimiento valioso con potencial performativo.

Dice Vicini (2024) que

Re-conocer lo expansivo de la educación y de lo educativo, re-visitando y re-pensando sus distintas posibilidades y potencialidades es la clave que contextualiza y le da sostén a la propuesta de la asignatura Práctica Profesional y a las intervenciones pedagógicas y didácticas que estudiantes y docentes llevamos adelante en este transitar diversas culturas organizacionales de instituciones en las cuales nos sumergimos (pp. 22-23)

De manera complementaria, se entendió que esa misma capacidad expansiva es una clave que sustenta la importancia de investigar sobre el alcance de la práctica profesional docente en estos territorios “otros” en los que el grupo se sitúa.

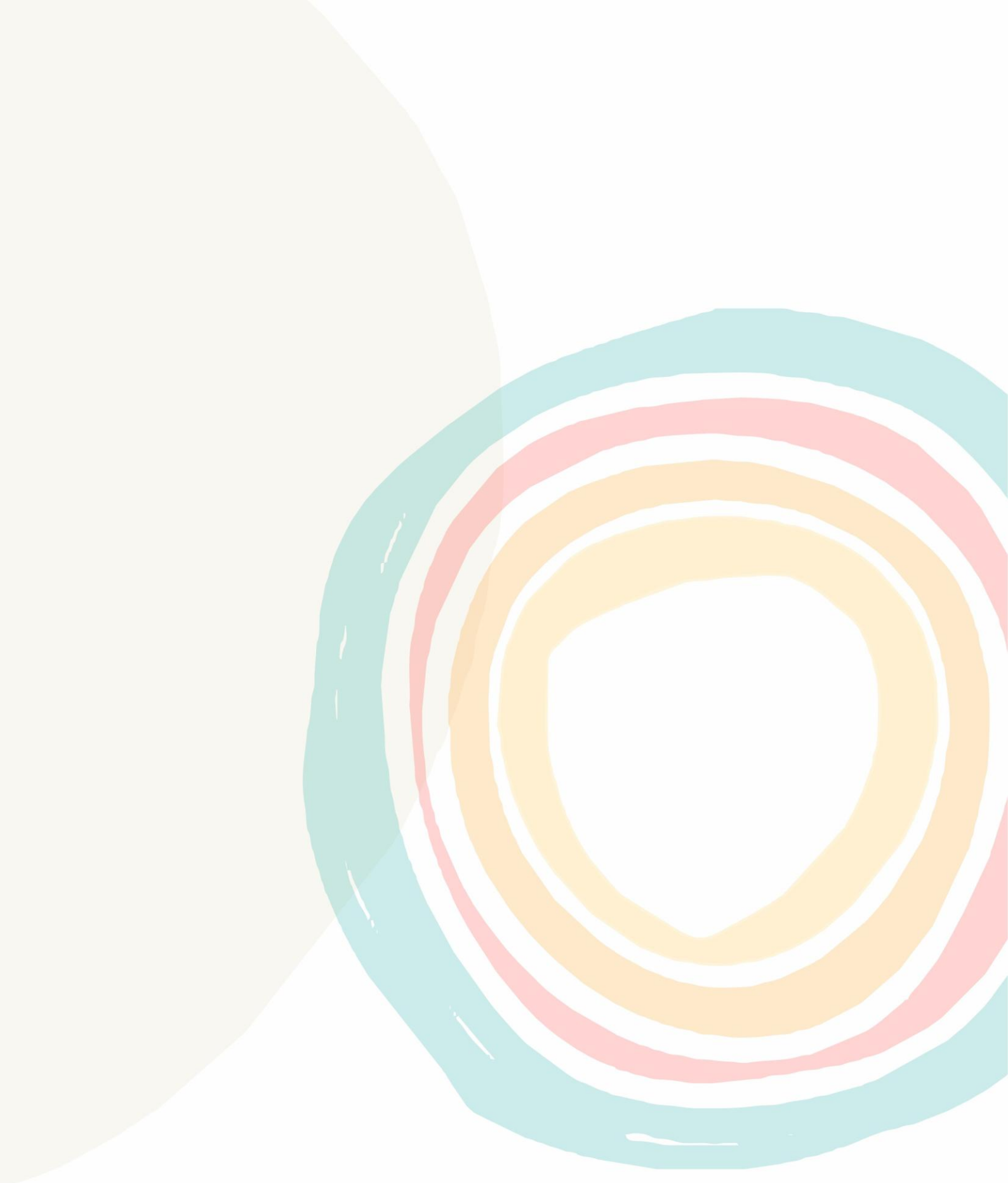
El recorrido iniciado en el GIFDIPP, nutrido por una visión reflexiva, artesanal y comprometida de puentes que unen, potencian y expanden investigaciones colectivas por venir en y desde diversos espacios institucionales ponen de manifiesto que la formación docente en el marco de las asignaturas Residencia I y II y Práctica Profesional no solo se construyen en relación con los territorios transitados, sino también con las posibilidades de resignificarlos con otros. Este trayecto, cargado de desafíos, aprendizajes y transformaciones, invita a docentes y estudiantes a asumir una postura crítica y sensible siendo investigación colectiva.

El desafío radica en continuar cantando y multiplicando mundos, como señala Despret (2022), reconociendo que cada práctica, cada territorio, y cada relación construida nos abren a la posibilidad de trazar rumbos del grupo. Así, los cierres que aquí se delinean no constituyen un final, sino un umbral hacia nuevos caminos, donde la educación sigue siendo un campo expansivo de encuentro, investigación y acción transformadora.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Arfuch, L. (Comp.). (2005). Problemáticas de la identidad. En *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo.
- Ayciriet, F. M., Vicini, G. D., Zárate, F., & Crego, V. (2024). La experiencia de Práctica Profesional en el profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata: Inter-venir en clave performativa como desafío para ampliar horizontes.
- Bustamante, M. A. (2024). *Los convites de Residencia. Un dispositivo de acompañamiento a los estudiantes de la asignatura Residencia del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP* [Trabajo integrador final, Carrera de Especialización en Docencia Universitaria, UNMDP].
- Bustamante, M. A., & Galluzzi, M. C. (2024). Profesión académica y educación superior. Senderos y laberintos. Ponencia presentada en el V Fábrica de Ideas y I Simposio Nacional: *Educación superior y profesión académica frente a los desafíos del siglo XXI. Entre expansiones temáticas, epistémicas y metodológicas*, UNMDP.
- Bustamante, M. A., & Galluzzi, M. C. (2024). Residencia en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNMDP. Apuntes para andar y des-andar los senderos de la enseñanza. Ponencia presentada en las 5^ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. *La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora*, UNLP.
- Cifuentes Gil, R. (2014). *Diseños de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc.
- Coccia, E., & Ires, P. (2021). *Metamorfosis*. Cactus.
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1(1), 14–30.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro: Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.

- Galluzzi, M. (2023). *Las prácticas de lectura y escritura en la clase de Historia. Un estudio interpretativo sobre las prácticas docentes en la clase de Historia de las escuelas municipales del partido de General Pueyrredon* [Tesis doctoral, UNMDP, en prensa].
- Galluzzi, M. C., Bustamante, M. A., & Proasi, L. (2022). Deconstrucciones formativas. Una experiencia investigativa en la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades-UNMDP. Ponencia presentada en el *IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: Tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos*.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. PrintCenter.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- Lens Fernández, J. L., & Di Marco, M. C. (2013). La capacitación en las distintas culturas organizacionales, la mejora continua y la gestión del conocimiento.
- MacEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Porta, L., & Méndez, J. (2021). Presentación. Investigación narrativa y biográfico-narrativa en educación. Transposiciones: La investigación narrativa como estética relacional y ética nómada. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31(2), 335–339.
- Porta, L. G., Ramallo, F., & Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. *Horizontes*, 41(1), e023012.
- Sancho Gil, J., & Correa Gorospe, J. M. (2019). Intraacciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115–140.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Sociología de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vicini, G. D. (2024). *La práctica profesional en el profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades en la UNMDP. Diseño de una bitácora digital donde entramar colectivamente experiencias formativas de estudiantes y docentes*.
- Vicini, G., & Ayciriet, F. (2024). Territorios “otros” en la práctica profesional docente del Profesorado en Ciencias de la Educación. Reflexiones a partir de las voces de referentes de las instituciones asociadas. Ponencia presentada en las *5ª Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La enseñanza en cuestión: preguntas sobre su condición transformadora*, UNLP. <https://linktr.ee/jornadas.practicasdcentes>



ISBN 978-987-811-235-0



9 789878 112350

 **Facultad de
Humanidades**
Universidad Nacional de Mar del Plata