

Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación

Director

Norberto FERNÁNDEZ LAMARRA

Directores adjuntos

Pablo GARCÍA

Cristian PÉREZ CENTENO

Asistente editorial

Nicolás REZNIK

<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

relapae@untref.edu.ar

Director

FERNÁNDEZ LAMARRA Norberto (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / nflamarra@untref.edu.ar

Directores Adjuntos

GARCÍA Pablo Daniel (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina) / pgarcia@untref.edu.ar

PEREZ CENTENO Cristian (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina) / cpcenteno@untref.edu.ar

Asistente Editorial

REZNIK Nicolás (Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina)

Comité Editorial Nacional

ACOSTA Felicitas / Universidad Nacional de San Martín

AIELLO Martín / Universidad de Palermo – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALBORNÓZ Mario / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

ALONSO BRA Mariana / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Tres de Febrero

ALVAREZ Marisa / Universidad De Buenos Aires - Universidad Nacional de Tres de Febrero

APARICIO Miriam / Universidad Nacional de Cuyo

ARAUJO Sonia / Universidad Nacional Del Centro de La Provincia De Buenos Aires

ASPRELLA Gabriel / Universidad Nacional De La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero

BARCO Silvia / Universidad Nacional de Comahue

BARSKY Osvaldo / Universidad Abierta Interamericana

BENEITONE Pablo / Universidad Nacional del Litoral

BOHOSLAVSKY Pablo / Universidad Nacional de Río Negro

BRIASCO Irma / Universidad Pedagógica de Buenos Aires – Organización de Estados Iberoamericanos

CANTERO Germán / Universidad Nacional de Entre Ríos

CAPPELLACCI Inés / Instituto Nacional de Formación Docente – Universidad de Buenos Aires

CARRANZA Alicia / Universidad Nacional de Córdoba

CELMAN Susana / Universidad Nacional de Entre Ríos

CHECCHIA Beatriz / Instituto Universitario Escuela Argentina de Negocios

CHIROLEU Adriana / Universidad Nacional de Rosario

CLAVIERIE Julieta / Universidad Nacional de Tres de Febrero

COPERTARI Susana / Universidad Nacional de Rosario

CÓRDOBA Claudia / Universidad de Morón

CORTI Ana María / Universidad Nacional de San Luis

DALFARO Nidia / Universidad Tecnológica Nacional

DONINI Ana / Universidad Nacional de San Martín
ENRIQUEZ Pedro / Universidad Nacional de San Luis
FAZIO Marisa / Universidad Nacional de Cuyo
FELDFEBER Myriam / Universidad de Buenos Aires
FLIGUER José / Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales
FOLLARI Roberto Agustín / Universidad Nacional de Cuyo
GARCIA de FANELLI Ana María / Centro de Estudios de Estado y Sociedad – Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
GIMÉNEZ Viviana / Universidad Nacional de Tres de Febrero
GÓMEZ Manuel / Universidad Nacional de Moreno
GÓNGORA Norberto / Universidad Nacional de La Plata – Universidad Nacional de Tres de Febrero
GOROSTIAGA Jorge / Universidad Nacional de San Martín
GRAIZER Oscar / Universidad Nacional de General Sarmiento
GUTIERREZ Ricardo / Universidad Nacional del Sur
GVIRTZ Silvina / Universidad de San Andrés
HERMO Javier / Universidad de Buenos Aires - Universidad de Palermo
IARDELEVSKY Alberto / Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Lomas de Zamora
KRAVETZ Silvia / Universidad Nacional de Córdoba
LION Carina / Universidad de Buenos Aires
MACCHIAROLA DE SIGAL Viviana / Universidad Nacional de Río Cuarto
MARQUINA Mónica / Universidad Nacional de General Sarmiento
MAS ROCHA Stella Maris / Universidad Nacional de San Martín
MIRANDA Estela / Universidad Nacional de Córdoba
MURIETE Raúl / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
NAIDORF Judith / Universidad de Buenos Aires
NAPOLI Fernando / Universidad Tecnológica Nacional
NARDACCHIONE Gabriel / Universidad de Buenos Aires
NICOLETTI Javier / Universidad Nacional de La Matanza
NOSIGLIA María Catalina / Universidad de Buenos Aires
PALAMIDESSI Mariano / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PASCUAL Liliana / Universidad De Buenos Aires
PEREZ CENTENO Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero
PÉREZ DEL VISO DE PALOU María Rosa / Universidad Nacional de Jujuy
PEREZ RASETTI Carlos / Universidad Nacional del Sur
PIÑON Francisco / Universidad de Congreso
PLENCOVICH Cristina / Universidad de Buenos Aires
POBLET Raimundo / Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
POGGI Margarita / Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
PRIOTTI Mónica / Universidad Nacional de Rosario
PULFER Darío / Organización de Estados Iberoamericanos – Universidad Católica Argentina
RIVAS Axel / Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento
RODRIGO Lucrecia / Universidad Nacional de la Patagonia Austral
RUIZ Guillermo / Universidad de Buenos Aires
SÁNCHEZ MARTÍNEZ Eduardo / Universidad Nacional de Córdoba
SOPRANO Germán / Universidad Nacional de Quilmes
STUBRIN Adolfo / Universidad Nacional del Litoral
SUASNÁBAR Claudio / Universidad Nacional de La Plata
SVERDLICK Ingrid / Universidad Pedagógica de Buenos Aires
TELLO César / Universidad Nacional de Tres de Febrero – Universidad Nacional de San Martín
TERIGI Flavia / Universidad de Buenos Aires

TORANZOS Lilia / Organización de Estados Iberoamericanos
TORRENDEL Carlos Horacio / Universidad Católica Argentina
VAIN Pablo / Universidad Nacional de Misiones
VILLANUEVA Ernesto / Universidad Nacional Arturo Jauretche
VITARELLI Marcelo / Universidad Nacional de San Luis

Comité Editorial Internacional

ALCÁNTARA Armando / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
ALMUIÑAS José Luis / Universidad de La Habana (Cuba)
ÁLVAREZ MÉNDEZ Juan Manuel / Universidad Complutense de Madrid (España)
ARNOVE Robert / Universidad de Indiana (Estados Unidos)
BENTANCUR Nicolás / Universidad de la República (Uruguay)
BRUNNER José Joaquín / Universidad Diego Portales (Chile)
CARNEIRO SARTURI Rosane / Universidad Federal de Santa María (Brasil)
CHIANCONE Adriana / Universidad de la República (Uruguay)
CANCINO Rita / Universidad Aalborg (Dinamarca)
CONZUELO Sandra / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
COSTA DE PAULA María de Fátima / Universidad Federal Fluminense (Brasil)
DA CUNHA Ma. Isabel / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
DE LA ZERDA VEGA Guido / Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
DE MELO Pedro / Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil)
DÍAS SOBRINHO José / Universidad de Sorocaba (Brasil)
DOMINGUEZ Jorge / Universidad de La Habana (Cuba)
EGGERT Edla / Universidad de Vale do Rio dos Sinos (Brasil)
ESCOTET Miguel Ángel / Universidad de Texas (Estados Unidos)
ESPINOZA Oscar / Universidad UCINF – Universidad Diego Portales (Chile)
ESTAÑÁN VANACLOIG Santiago / Forum Europeo de Administradores de la Educación (España)
FERREIRA GOMES José / Universidad de Porto (Portugal)
FISCHMAN Gustavo / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
GAIRÍN SALLÁN Joaquín / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
GALAZ FONTES Jesús / Universidad Autónoma de Baja California (México)
GARBANZO VARGAS Guiselle María / Universidad de Costa Rica (Costa Rica)
GARCÍA RUÍZ María José / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
IMBERNON Francisco / Universidad Autónoma de Barcelona (España)
JANELA AFONSO Almerindo / Universidad do Minho (Portugal)
JORNET MELIÁ Jesús / Universidad de Valencia (España)
LÁZARO LORENTE Luis Miguel / Universidad de Valencia (España)
LÓPEZ SEGRERA Francisco / Universidad Politécnica de Cataluña (España)
MARTIN SABINA Elvira / Universidad de La Habana (Cuba)
MARTINEZ LARRECHEA, Enrique / Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay)
MARUM ESPINOSA Elia / Universidad de Guadalajara (México)
MENDEZ CATANI Afranio / Universidad de San Pablo (Brasil)
MONARCA Héctor / Universidad Autónoma de Madrid (España)
MONTROYA VARGAS Juny / Universidad de Los Andes (Colombia)
MORA José-Ginés / Universidad de Londres (Inglaterra)
MOREIRA DA ROCHA MACIEL Adriana / Universidad Federal de Santa María (Brasil)

MORENO OLIVOS Tiburcio / Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)
MURILLO Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
NAVARRO Marco Aurelio / Universidad Autónoma Tamaulipas (México)
NAYA GARMENDIA Luis María / Universidad del País Vasco (España)
NOVOA Antonio / Universidad de Lisboa (Portugal)
NUMAN CABALLERO Javier / Universidad Autónoma de Asunción (Paraguay)
ORNELAS Carlos / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
PORTER Luis / Universidad Autónoma Metropolitana (México)
REGO DA SILVA Guilherme / Universidad de Minho (Brasil)
RISTOFF Dilvo / Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil)
RODRIGUEZ ESPINAR Sebastián / Universidad de Barcelona (España)
RUEDA BELTRÁN Mario / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
SÁNCHEZ DELGADO Primitivo / Universidad Complutense de Madrid (España)
SCHUGURENSKY Daniel / Universidad Estatal de Arizona (Estados Unidos)
TEODORO Antonio / Universidad Lusófona (Portugal)
TIANA FERRER Alejandro / Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)
VALLE Javier / Universidad Autónoma de Madrid (España)
VILLA Aurelio / Universidad de Deusto (España)
ZABALSA BERAZA Miguel / Universidad de Santiago de Compostela (España)

Evaluadores de este número

ÁLVAREZ, Marisa / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 AÑAHUAL, Gerardo / Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
 ASTUDILLO, Carola Astudillo / Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)
 BATTESTIN, Claudia / Universidade comunitária da região de Chapecó (Brasil)
 CANAN, Silvia Regina / Universidade Regional Integrada (Brasil)
 CORDERO, Silvina / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 DEL CAMPO, Rafael / Universidad Pedagógica Nacional (Argentina)
 DI CHIARA SALGADO, Stephanie / Instituto Federal do Rio de Janeiro (Brasil)
 DUMRAUF, Ana Gabriela / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 EISMANN, Alejandra Irina / Universidade Federal Fluminense (Brasil)
 GARCÍA, Daniela / Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
 GARCÍA, Pablo / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 GRANDOLI, María Eugenia / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 IRIBARREN, Luciano / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 ITHURALDE, Esteban / Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 LAURENTE, María José / Universidad Nacional del Comahue (Argentina)
 LÓPEZ GUERRERO, Jahel / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
 LÓPEZ, Miriam / Universidad Nacional de La Matanza (Argentina)
 MARCHETTI, Brian / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina)
 MARTINS, Paolo / Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)
 MENEGAZ, Adriana / Universidad Nacional Arturo Jauretche (Argentina)
 MORELLI, Silvia Morelli / Universidad Nacional de Rosario (Argentina)
 NAVARRETE CASALES, Zaira / Universidad Nacional Autónoma de México (México)
 ONEGLIA, Malena / Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires (Argentina)
 PELACANI, Bárbara Pelacani / Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil)
 PEREZ CENTENO, Cristian / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 PINTO DE ALMEIDA, María de Lourdes / Universidade Estadual de Campinas (Brasil)
 POLICASTRO, Patricia / Universidad del Salvador (Argentina)
 REYES ESCUTIA, Felipe / Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (México)
 ROMERO, Rosamaría (México)
 SALINAS, Ermelinda / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)
 SÁNCHEZ PEREIRA, Celso / Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (Brasil)
 SEVERINO, Moira / Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
 XHARDEZ, Verónica / Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina)

EDITOR

UNTREF
 UNIVERSIDAD NACIONAL
 DE TRES DE FEBRERO

Universidad Nacional de Tres de Febrero
 Maipú 71 | CABA | Argentina
relapae@untref.edu.ar
<http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/index>

STAFF

Director/
 Norberto Fernández Lamarra

Directores adjuntos/
 Pablo García
 Cristian Perez Centeno

Asistente editorial/
 Nicolás Reznik

ISSN 2408-4573

Índice

Editorial

- 9** EDITORIAL
Norberto Fernández Lamarra / Pablo García / Cristian Perez Centeno

DOSSIER TEMÁTICO

- 13** PRESENTACIÓN. Por Silvina Corbetta y Lucía Giménez, con la participación de Sandra Alvino.
- 17** ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL SUPERIOR EN LA ARGENTINA (EARTE-AR). CONTEXTO DE PRODUCCIÓN, POSICIONAMIENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Y COORDENADAS METODOLÓGICAS-CONCEPTUALES. Por Silvina Corbetta.
- 36** ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE TESIS DE POSGRADO EN EDUCACIÓN Y AMBIENTE, APORTES PARA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ARGENTINA. Por José Maldonado y Mauro González.
- 51** REVISAR Y VALIDAR. ENFOQUES, PROCEDIMIENTOS Y ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TESIS DE POSGRADO INCLUIDAS, EXCLUIDAS O DUDOSAS EN LA BASE DE DATOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL SUPERIOR EN ARGENTINA (EARTE-AR). Por Candela de la Vega, Daniela Truchet y Silvina Corbetta.
- 64** PRIMEROS HALLAZGOS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL SUPERIOR ARGENTINA: UN ANÁLISIS A PARTIR DE CRITERIOS DESCRIPTORES. Por Lucía Giménez, Sneider Eduardo Ocampo Barrero y Micaela Bonini.

- 78** LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL DOCENTE: TRABAJOS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, COLOMBIA (2013-2022). Por María Luisa Eschenhagen y Estiven Andrés Pérez Garzón.
- 92** APROXIMACIÓN AL ESTADO DEL ARTE DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN POSGRADO: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO DE LAS TESIS DE POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM). Por Alba Patricia Macías-Nestor y Paola Andrea Sepulveda Grisales.
- 108** PESQUISAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E OS CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS. Por Romualdo José dos Santos y Luiz Marcelo de Carvalho.

SECCIÓN GENERAL

- 124** LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA EN ARGENTINA. ANÁLISIS NORMATIVO DE SUS HITOS, TENSIONES Y DESAFÍOS ACTUALES. Por Marina Aida Mariani y Verónica Messina.
- 139** LAS CIENCIAS ECONÓMICAS DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. ENCUENTROS Y DESENCUENTROS. Por Mariana Alonso Brá.
- 153** GÉNESIS, TENSIONES Y DEBATES EN TORNO A LA FORMA DE CONSTRUCCIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR NEUQUINO. Por Guido Riccono, Débora Sales De Souza y María Silvina Olivarez.
- 166** A GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: IMPLEMENTAÇÃO, MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO. Por Ingrid Gomes Santos y Ana Lúcia Felix dos Santos.
- 179** “EN LA ESPALDA VA A ESTAR MI BEBÉ”. LA EXPERIENCIA DE MATERNIDAD DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA UNIVERSIDAD UAIIN. Por Yuma Ima Milena Forero Rojas.

190 ¿QUÉ ACTIVIDADES DE VINCULACIÓN CON EL MEDIO ESTÁN DISEÑANDO Y EJECUTANDO LAS UNIVERSIDADES CHILENAS? UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES. Por René Araya Alarcón.

205 REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE ENFERMERÍA EN ARGENTINA: RECUPERAR EL PASADO PARA PROYECTAR UN FUTURO. Por Karina Espíndola.

RESEÑAS DE LIBROS

220 ROVELLI, L. Y VOMMARO, P. (COORDS.) (2025). EVALUACIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA EN TRANSICIÓN: CONFIGURACIONES INSTITUCIONALES, PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y LINEAMIENTOS DE CAMBIO EN ARGENTINA. CLACSO. Por Freddy Patricio Cabrera Ortiz.



Editorial

Norberto Fernández Lamarra, Director

Pablo García, Director Adjunto

Cristian Pérez Centeno, Director Adjunto

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero tiene el agrado de presentar el vigésimo segundo número de la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPAE). En el marco del duodécimo año de continuidad ininterrumpida de la revista, celebramos esta nueva publicación que refleja su consolidación como referencia para la divulgación de producciones académicas vinculadas al campo de la política y la administración educativa, tanto en Argentina como en América Latina.

Con la publicación de este número, damos la bienvenida al equipo de RELAPAE a Nicolás Reznik, quien ha comenzado las tareas en la secretaría editorial de la revista y a quien le auguramos un camino de aprendizajes en este espacio.

Este número de RELAPAE incluye el dossier titulado “El Estado del Arte de la Investigación en Educación Ambiental Superior en Argentina y en América Latina y el Caribe”, coordinado por las colegas Silvina Corbetta, Lucía Giménez y con la participación de Sandra Alvino en representación de la Red Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe. El colectivo se propone indagar en el campo de la investigación en educación ambiental para examinar las producciones actuales de tesis de maestría y doctorado en América Latina. Este relevamiento permite identificar los temas prioritarios en sus agendas de investigación, los enfoques teóricos y metodológicos que orientan sus trabajos, así como las universidades y programas de posgrado desde los cuales emergen estas tesis. Asimismo, el análisis de estas producciones posibilita reconocer los niveles educativos y las modalidades sobre los cuales se están desarrollando las investigaciones, así como dimensionar cuantitativamente el volumen de tesis elaboradas en esta área del conocimiento. Este dossier incluye la presentación de siete artículos de colegas que participan de este colectivo en Argentina, Colombia, México y Brasil. La publicación de este dossier representa un valioso aporte para visibilizar la producción científica en torno a la educación ambiental superior en la región, fortaleciendo redes de intercambio y promoviendo una agenda compartida de investigación comprometida con los desafíos socioambientales contemporáneos.

La sección general de este número de la revista está conformada por siete artículos que abordan diversas temáticas referidas a la política y la administración de la educación en la región y en Argentina en particular.

En primer lugar se presenta el artículo titulado “La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales” de Marina Mariani y Verónica Messina. Este trabajo se propone visibilizar el proceso de consolidación de la política de ESI en Argentina desde un enfoque comparativo y analítico del contenido del marco legal nacional y federal. Se combinan técnicas de investigación documental y análisis de contenido, mediante la revisión y estudio del marco regulatorio relevante.

En segundo lugar, presentamos el artículo de Mariana Alonso Brá titulado “Las ciencias económicas desde las ciencias de la educación. Encuentros y desencuentros”. Este artículo tiene como objetivo examinar la relación entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación, consideradas desde las respectivas áreas de formación (sus principales carreras) como referencias disciplinarias básicas. Se trata de un trabajo exploratorio que procura identificar continuidades y rupturas, en términos epistemológicos y también respecto de sus objetos de estudio y de su controvertida condición científica.

A continuación, se presenta el artículo “Génesis, tensiones y debates en torno a la forma de construcción del diseño curricular neuquino” de Guido Riccono, Débora Sales de Souza y María Silvina Olivarez. Este trabajo aborda los orígenes

del Nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén en Argentina a partir del año 2014 y hasta su implementación en el año 2023. Se busca indagar las características particulares que tuvo el proceso de diseño del instrumento de política educativa citado, a través de analizar su génesis en el marco de la dinámica política y social particular de la provincia, así como analizar a los actores que formaron parte de dicho proceso.

En cuarto lugar, se incluye el artículo titulado “A gestão escolar e o projeto político pedagógico: Implementação, monitoramento e avaliação” de Ingrid Gomes Santos y Ana Lucía Félix dos Santos. Esta investigación, realizada en una escuela de la red municipal de enseñanza de Recife (Pernambuco, Brasil), tomó como problema la relación entre la gestión escolar y el Proyecto Político Pedagógico, teniendo como objetivo analizar cómo la participación de la comunidad escolar ha sido efectiva en su implementación y seguimiento a la luz del principio de gestión democrática.

Sigue el artículo de Yuma Forero Rojas titulado “En la espalda va a estar mi bebé. La experiencia de maternidad de estudiantes indígenas en la Universidad UAIIN”. El artículo propone analizar la experiencia de maternidad de mujeres indígenas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN de Colombia. Desde el enfoque etnográfico, busca dar relevancia a las voces de las estudiantes sobre cómo perciben la maternidad en su trayectoria escolar universitaria.

Luego presentamos el artículo titulado “¿Qué actividades de vinculación con el medio están diseñando y ejecutando las universidades chilenas? Un estudio de casos múltiples” de René Araya Alarcón. El artículo tiene por propósito indagar en el tipo de actividades que las universidades chilenas están diseñando y ejecutando en el marco del enfoque bidireccional y transversal de Vinculación con el Medio. Para ello, se propone un estudio de casos con un enfoque mixto, que se concentra sobre ocho universidades chilenas. Los resultados muestran que los casos estudiados están otorgando mayor relevancia a actividades de docencia vinculada, a pesar de lo cual continúan ejecutando iniciativas de extensión.

Cierra la sección general el artículo titulado “Reflexiones sobre la formación de enfermería en Argentina: recuperar el pasado para proyectar un futuro” de Karina Espíndola. El artículo se propone reflexionar, de manera crítica, sobre las principales problemáticas de la formación en enfermería, identificando y analizando los avances y retrocesos del desarrollo disciplinar, y los principales ejes estratégicos para pensar su desarrollo en las próximas décadas en el ámbito nacional. Para ello, se describe y analiza las tendencias en la formación en enfermería en Argentina en el período 2000-2023, a partir del relevamiento de fuentes estadísticas y documentales de las carteras de Salud y Educación de Argentina.

Una lectura transversal a la sección general nos ofrece un panorama amplio y diverso de problemáticas contemporáneas en el campo de la educación en América Latina, abordadas desde múltiples enfoques disciplinares, metodológicos y contextuales. Desde el análisis normativo de la consolidación de la Educación Sexual Integral en Argentina hasta las reflexiones críticas sobre la formación en enfermería, los trabajos incluidos exploran procesos de diseño, implementación y evaluación de políticas educativas, así como las tensiones, desafíos y oportunidades que estos procesos implican. Se incluye investigaciones que profundizan en los vínculos entre disciplinas, como el diálogo entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación; estudios sobre currículum en contextos provinciales específicos; experiencias de gestión escolar desde una perspectiva democrática en Brasil; y exploraciones sobre la maternidad indígena en la educación superior, que recuperan voces silenciadas en los discursos pedagógicos tradicionales. Asimismo, se analizan estrategias de vinculación con el medio en universidades chilenas, lo que permite reflexionar sobre los compromisos institucionales en torno a la función social de la educación superior. En conjunto, estos trabajos no solo contribuyen al avance del conocimiento académico, sino que también habilitan lecturas críticas sobre las políticas, prácticas y experiencias que configuran los sistemas educativos de la región. Al articular distintos niveles de análisis —desde lo normativo hasta lo experiencial, desde lo local hasta lo regional—, los aportes reunidos en la sección general reafirman la importancia de construir marcos de investigación comprometidos con la transformación educativa y con el fortalecimiento de una agenda latinoamericana plural, situada y sensible a las desigualdades.

En la sección reseñas de este vigésimo segundo número de RELAPAE se presenta el trabajo coordinado por Laura Rovelli y Pablo Vommaro, titulado “Evaluación académica y científica en transición: Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina”, publicado por CLACSO.

Nos despedimos hasta el próximo número de RELAPAE, cuya publicación está prevista para fines de este año. Queremos expresar nuestro sincero agradecimiento a todos quienes que han confiado en esta revista para compartir los avances de sus investigaciones, así como a quienes han evaluado los artículos que, con su compromiso y rigurosidad, hacen posible el sostenimiento de los procesos editoriales y la mejora continua de la calidad académica de nuestras

publicaciones. Su labor resulta fundamental para consolidar este espacio como una herramienta de intercambio, reflexión crítica y difusión científica.

Renovamos nuestra invitación a las y los colegas que conforman la comunidad académica vinculada a nuestras temáticas de interés a enviar sus contribuciones para los próximos números. RELAPAE mantiene abierta su convocatoria de artículos en forma permanente y valora especialmente aquellas producciones que promueven la reflexión situada sobre la política y la administración de la educación en la región.

Finalmente, alentamos a difundir este número entre redes institucionales, equipos de investigación, espacios de formación y actores del campo educativo, con el objetivo de ampliar el alcance de los debates que aquí se presentan y contribuir a fortalecer una comunidad académica crítica y colaborativa.

En un contexto regional atravesado por profundas desigualdades sociales, desafíos estructurales y transformaciones constantes en los sistemas educativos, la investigación educativa adquiere un papel central para comprender, problematizar y orientar las políticas y prácticas que inciden en el derecho a la educación. Producir conocimiento situado, con anclaje territorial y compromiso con las realidades de nuestros pueblos, no solo fortalece el campo académico, sino que también contribuye a la construcción de propuestas pedagógicas más justas, inclusivas y emancipadoras. En este sentido, RELAPAE se propone continuar siendo un espacio plural y abierto al debate crítico, que favorezca el intercambio entre investigadores, docentes, estudiantes y hacedores de políticas públicas comprometidos con el fortalecimiento de la educación en América Latina y el Caribe.

DOSSIER TEMÁTICO

*El Estado del Arte de la Investigación en Educación
Ambiental Superior en Argentina y en América
Latina y el Caribe*

Presentación del Dossier

El Estado del Arte de la Investigación en Educación Ambiental Superior en Argentina y en América Latina y el Caribe

Silvina CORBETTA¹ y Lucía GIMÉNEZ², con la participación de Sandra ALVINO³

El presente dossier es resultado de un trabajo colectivo que se inicia en 2016 con la misión de organizar un *Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe* (EArte-ALyC). En aquel momento investigadores e investigadoras de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba y México nos dimos cita en Medellín, Colombia, respondiendo a una convocatoria para organizar en cada uno de los países una base de datos de tesis de maestría y doctorado que atiendan la *relación procesos educativos y ambiente*. María Luisa Eschenhagen Durán, a instancias de la Universidad Pontificia Bolivariana auspició de anfitriona, con el apoyo de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, del PNUMA. Las preguntas que se abrían eran varias: ¿Qué están produciendo los/las tesistas de maestría y doctorado en nuestros países, en el campo de la educación ambiental? ¿Qué temas están en sus agendas de investigación? ¿Desde qué enfoques producen? ¿Desde qué universidades y qué programas de posgrados surgen las tesis en el campo? ¿Sobre qué niveles educativos y sobre qué modalidades se está investigando? ¿Cuántas son? Entre otras. Contábamos como antecedente con la trayectoria de Brasil que, desde fines de la primera década del 2000, lleva adelante el proyecto EArte, pero también éramos convidados por Luiz Marcelo de Carvalho y Jorge Megid Neto para replicar la experiencia en cada uno de nuestros países. Han pasado nueve años de aquel encuentro y han sido varios los frutos.

En el 2018 conformamos la *Red Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe* a partir de un acuerdo de voluntades entre la Universidad Nacional de Santiago del Estero- INDES (FHCSyS/-CONICET) Argentina y la Universidad del Tolima, Colombia, a través de adhesiones voluntarias se sumaron el resto de las universidades de los países integrantes. Durante el 2019 organizamos el *Seminario de Educación Ambiental en las Universidades Latinoamericanas. Retos, perspectivas y apuestas* (Universidad del Tolima, Colombia, 2019). En ese mismo evento se logró formalizar el acta fundacional con los objetivos que nos propusimos en 2016. Durante el año de la pandemia se intensificaron las actividades, que dieron sus resultados en el año 2021. En primer lugar, se logró -sin ser un número temático del EArte-ALyC- que varios/as integrantes del grupo regional participen en la *Revista Praxis & Saber* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), de Tunja, Boyacá, Colombia. Ese mismo año el Colectivo EArte-ALyC hizo parte del Comité Científico de las *III Jornadas Internacionales y V Nacionales de Ambiente 2020. Soberanía y gestión de los bienes naturales comunes* (Universidad Nacional de Hurlingham – Universidad de Moreno, Argentina) donde organizamos una mesa-taller titulada *Estado del Arte de la investigación en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC)*. Desde la coordinación del Colectivo se participó en una mesa temática para retomar el debate de la ambientalización curricular en las Universidades latinoamericanas y caribeñas. Ese mismo año, a instancias del *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, celebrado en Puebla, en el marco del Consejo Mexicano de Investigación Educación (COMIE), se presentaron los avances de los diferentes EArte-país.

En 2022 hicimos nuestro primer número temático en la *Revista Triángulo* del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro – UFTM de Uberaba - Minas Gerais – BRASIL. El dossier fue presentado bajo el título *El Colectivo EArte-ALyC y la Investigación en Educación Ambiental en América Latina* y reunió siete artículos de distintos integrantes de Argentina, Brasil y Colombia. Al final del 2024 en una co-edición de la Universidad del Tolima y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) publicamos el libro titulado *Investigaciones para pensar y hacer*

¹ Instituto de Biotecnología. Universidad Nacional de Hurlingham. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina / silvina.corbetta@unahur.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-7664-3780>

² Instituto de Biotecnología, Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina / lucia.gimenez@unahur.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

³ Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina / salvino@untref.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-7111-7327>

Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe. Una propuesta desde el Colectivo EArte-ALyC. La obra expone las producciones y preocupaciones que se debatieron en Ibagué, Colombia en 2019. A la fecha el libro ha sido presentado en Brasil en el marco del *Seminário Internacional de Pesquisa em EA: Pesquisa em Educação Ambiental e Justiça Socioambiental: Pensamento Latino-americano e Outros Mundos Possíveis* en junio de 2024; luego en Colombia en abril de 2025, durante las *Jornadas de Lanzamiento del IV Congreso Internacional de Educación Ambiental Comunitaria* invitados por la Cátedra Palomino Ortiz de la Universidad del Tolima y, finalmente, en México, a través del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México. Otro logro (aunque aún en proceso) es la página Web del EArte-ALyC (<https://eartealyc.net>⁴). La intención es socializar desde esa página las producciones y el acceso a las bases de datos de cada país, de modo de difundir los datos del Estado del Arte de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Por otra parte, desde el EArte-Ar se viene participando en otros eventos científicos en Argentina y en el exterior, entre estos últimos se cita el *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, en Cali, Colombia, en octubre de 2024, donde presentamos los avances de investigación local. A nivel nacional se participó en el *VIII Congreso Nacional y VI Internacional de Investigación Educativa. La investigación educativa en 40 años de democracia. Investigación, prácticas socio educativas y extractivismos: territorios en disputa* organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Comahue, en abril de 2024. Más recientemente, se expuso en el *I Encuentro La Educación Ambiental Integral en la formación docente inicial: Experiencias de implementación curricular en la educación pública*. Este último evento se realizó en abril de 2025 en la Universidad Nacional de La Plata y fue organizado por el Grupo de Didáctica de la Ciencia, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján y la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

En los nueve años de trabajo, el EArte-Ar cursa su tercer financiamiento en Universidades Nacionales. El primero de ellos fue a instancias de un Proyecto de Investigación (PI) de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)⁵ titulado *La educación ambiental en la agenda de las universidades argentinas. Análisis de las tesis de posgrados: corrientes y tendencias teórico-metodológicas, con énfasis en la región del noroeste argentino*. Allí se formaliza un equipo inicial federal provenientes de distintas universidades del país. En la actualidad transita por el tercer financiamiento, luego de dos proyectos de investigación consecutivos alojados en la Universidad Nacional de Hurlingham (UNAHUR)⁶: el PI-UNAHUR (2021-2023)⁷ titulado *La educación ambiental en la agenda de las universidades argentinas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de posgrados, con énfasis en la región del AMBA* y el vigente PI-UNAHUR (2023-2025) que se denomina *“La Educación Ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados”*⁸. Durante estos últimos cuatro años se ha fortalecido el proceso de construcción de la base de datos y se ha propiciado el crecimiento del grupo con la participación de varios/as integrantes de la citada casa de estudio. Hoy, somos casi una veintena de integrantes de diferentes universidades del país, entre investigadores/es formados/es, tesistas doctorales, tesistas de grado, graduados/as, becarios CONICET, de las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas (EVC-CIC), becarios/as Belgrano y postulantes a Becas de Entrenamiento 2025 (BENTRE 25) BENTRE CIC.

Los frutos académicos del EArte-ALyC y el EArte-Ar no han sido otra cosa que, resultado de relaciones humanas de afecto, de profundo respeto intelectual, de participación en red, del compromiso con la búsqueda de consolidación del campo de la EA en el nivel superior y del convencimiento de que la formación de estudiantes de posgrado, de grado y pre-grado- son clave para soñar y diseñar *mundos otros posibles*.

Este dossier organizado desde el EArte-Ar cuenta con la participación de compañeros/as latinoamericanos/as. Esto, es sin dudas, parte de lo que celebramos como construcción colectiva y horizontal frente a una coyuntura política que se ubica en las antípodas del tipo de esfuerzo que aquí les compartimos. En lo que sigue, nos encontraremos con siete

⁴ El dominio se adquirió con financiamiento de la Universidad Nacional de Hurlingham. En el futuro se prevén financiamientos alternados entre las distintas Universidades del EArte-ALyC.

⁵ Resolución Rectoral 531/2020. Código de proyecto 23/D234.

⁶ Ambos proyectos han sido dirigidos por Silvina Corbetta y co-dirigidos por Lucía Giménez.

⁷ Resolución del Consejo Superior: 000382 E 132-21. Código de Proyecto: s/d. Fecha de Inicio/Finalización: diciembre de 2021 -diciembre 2023.

⁸ Resolución del Consejo Superior: CS - 102 / 2023. Código de Proyecto: 80020230100040HU. Fecha de Inicio/Finalización: mayo 2023 -mayo 2025.

artículos. Cinco de ellos de integrantes del EArte-Ar y tres títulos pertenecientes a autores de EArte-Colombia, EArte-México y del EArte-Brasil.

En el caso argentino los artículos se organizan desde una lógica secuencial, donde son las distintas etapas de trabajo del proyecto EArte-Ar, las que ordenan la aparición de los textos. Así en el primero de los artículos titulado *Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en la Argentina (EArte-Ar). Contexto de producción, posicionamiento político-pedagógico y coordinadas metodológicas-conceptuales*, Silvina Corbetta historiza y contextualiza al Colectivo EArte-Ar. Desde coordenadas teóricas críticas reflexiona sobre las actuales condiciones de producción de conocimiento en Argentina y sitúa al trabajo desde el posicionamiento político pedagógico del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL). El texto profundiza en la conformación pluridisciplinar del equipo y relata la estrategia metodológica general, con sus distintas etapas metodológicas para producir conocimiento en el campo de la Educación Ambiental Superior. La autora se detiene en aquellos aspectos y temáticas para la clasificación de las tesis que son de interés particular del equipo argentino y cierra con una reflexión sobre el estado del campo de conocimiento de la Educación Ambiental Superior y los desafíos del EArte-Ar, en el actual contexto político.

En segundo artículo denominado *Estrategias metodológicas para la identificación de tesis de posgrado en educación y ambiente, aportes para construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental en Argentina*, José Maldonado y Mauro González se dedican a describir los hallazgos de la primera etapa de trabajo y las estrategias de pre-identificación y búsqueda de tesis que se interesan en la relación entre procesos educativos y el ambiente. Los autores analizan cuál es el estado del acceso público (o no) a la información en las universidades argentinas, fundamentalmente relacionadas a las investigaciones tesis de maestría y doctorado, en las universidades de la región del Noroeste argentino (NOA) y el Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (AMBA). Se detienen en el marco normativo que incide en las políticas educativas y de acceso a la información pública y discuten acerca de cuáles son los desafíos que les interpela como investigadores/as en el campo de la Educación Ambiental Superior para el acceso a las publicaciones realizadas con fondos públicos, en el actual contexto de desfinanciamiento y desmantelamiento del sistema universitario y científico nacional.

El tercer trabajo se titula *Revisar y validar. Enfoques, procedimientos y análisis descriptivo de tesis de posgrado incluidas, excluidas o dudosas en la Base de datos de Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar)*. El artículo de autoría de Candela de la Vega, Daniela Truchet y Silvina Corbetta aborda los resultados de la etapa de revisión y validación de tesis de posgrado que conforman el campo de la Educación Ambiental (EA). Relatan el modo de abonar a la confiabilidad interna del estudio, a través de una batería de criterios para definir la inclusión o exclusión de tesis, criterios que fueron consensuados e indexados previamente con el equipo de EArte-ALyC. A partir de las 164 tesis pre-identificadas en la etapa de búsqueda y pre-identificación de tesis potencialmente pertenecientes al campo de la EA, las autoras detallan las técnicas y procedimientos que, englobados dentro de una estrategia de análisis de contenido de orientación deductiva, fueron aplicados para validar las tesis que se incorporarán a la *Base de Datos EArte-Ar*. Finalmente y de forma descriptiva analizan la base de datos validada con los criterios de inclusión, exclusión y de duda.

En el cuarto artículo denominado *Primeros hallazgos en la construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior argentina: un análisis a partir de criterios descriptores*, Lucía Giménez, Sneider Eduardo Ocampo Barrero y Micaela Bonini presentan los primeros resultados del proceso de construcción del estado del arte de la Educación Ambiental Superior (EAS) en Argentina, desde una perspectiva crítica latinoamericana. El texto recoge los resultados de la tercera etapa. Los autores analizan panorámicamente 76 tesis de maestría y doctorado cargadas a la base de datos EArte-Ar a partir de los descriptores acordados con EArte-ALyC y con base a una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Entre los descriptores analizados incluyeron: año y lugar de publicación, institución académica, objeto de estudio, contexto espacial y educativo.

Los tres artículos restantes dan cuenta del trabajo realizado por investigadores/as de Colombia, México y Brasil, pertenecientes al Colectivo Regional EArte-ALyC.

En el caso de EArte-Colombia, se presenta el artículo titulado *La dimensión política de la educación ambiental en la formación posgradual docente: Trabajos de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (2013-2022)*, de Estiven Andrés Pérez Garzón y María Luisa Eschenhagen Duran. Los autores se proponen identificar los elementos políticos presentes en los trabajos de posgrado, con el fin de indagar en qué medida la educación ambiental es concebida como un eje estratégico en la formación de ciudadanías críticas y movilizadas frente a la crisis ambiental contemporánea. Este estudio se sustenta en un marco teórico que retoma la noción de dimensión política de

la Educación Ambiental propuesta por Lucie Sauvé (2013), en articulación con aportes latinoamericanos provenientes de la educación ambiental, la ecología política y las pedagogías críticas.

En lo que respecta a EArte- México, se presenta el trabajo titulado *Aproximación al Estado del Arte de la Educación Ambiental en posgrado: un análisis exploratorio de las tesis de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*, elaborado por Alba Patricia Macías-Néstor y Paola Andrea Sepúlveda Grisales. Desde una perspectiva crítica, el artículo propone una primera aproximación al estado del arte de la Educación Ambiental en el Nivel Superior, a partir del análisis documental de tesis de posgrado producidas en la UNAM. En este estudio, el objetivo principal consiste en identificar tendencias, vacancias y áreas de oportunidad que orienten futuras líneas de investigación en el campo.

Como contribución final al dossier, se incorpora el artículo titulado *Pesquisas em Educação Ambiental no Brasil e os conflitos socioambientais: tendências e perspectivas*, de autoría de Romualdo José dos Santos y Luiz Marcelo de Carvalho, integrantes del Colectivo EArte-Brasil. El trabajo expone resultados parciales de la tesis del primer autor, centrada en el análisis de tesis y disertaciones en el campo de la Educación Ambiental, cuyas líneas temáticas abordan la relación entre los procesos educativos y los conflictos socioambientales. El objetivo principal consiste en identificar y sistematizar tendencias emergentes a partir de los objetivos y problemáticas abordadas en las investigaciones analizadas, con el propósito de explorar los sentidos que se configuran en los informes académicos en torno a dicha relación. El corpus fue construido a partir de tesis y disertaciones realizadas en Brasil, disponibles en la Plataforma Fracalanza (www.earte.net), en el marco del Proyecto EArte-Brasil.

Agradecemos muy especialmente a la Universidad Nacional de Hurlingham por apoyar la producción de conocimiento en el campo de la Educación Ambiental en el Nivel Superior y a la *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero* por alojarnos en su número temático.



Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en la Argentina (EArte-Ar). Contexto de producción, posicionamiento político-pedagógico y coordenadas metodológicas-conceptuales

State of the Art of Higher Environmental Education in Argentina (EArte-Ar). Context of production, political-pedagogical positioning, and methodological-conceptual coordinates

CORBETTA, Silvina¹

Corbetta, S. (2025). Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en la Argentina (EArte-Ar). Contexto de producción, posicionamiento político-pedagógico y coordenadas metodológicas-conceptuales. *RELAPAE*, (22), pp. 17-35.

Resumen

Se presentan en este artículo los alcances del proyecto de investigación sobre el Estado del Arte de la Educación Ambiental en el Nivel Superior Universitario en la Argentina, lo que se ha denominado EArte-Ar; capítulo local del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior para América Latina y el Caribe (EArte-ALyC). El presente texto tiene como objetivo introducirnos en las preocupaciones en torno a la relación entre procesos educativos, ambiente y Universidad y la necesidad de dar cuenta del estado del campo con base a los intereses específicos del equipo de investigación. El texto se desarrolla desde coordenadas teóricas críticas y latinoamericanas en un contexto de colapso ambiental resultado de un modo de ser, habitar y producir, que ha negado saberes y mercantilizado la vida. El artículo se estructura en tres apartados: una reflexión sobre el posicionamiento político pedagógico del movimiento del Pensamiento Ambiental Latinoamericano; la identificación de las temáticas que en materia de análisis del estado del arte de la Educación Ambiental Superior son eje de interés del EArte-Ar y los retos que en materia de investigación nos llevan a reflexionar e interpelar el estado del campo en nuestro país. El trabajo concluye con desafíos que refieren a los propios ajustes metodológicos que el EArte-Ar requiere y las condiciones de producción de la investigación en Argentina que, por otro lado, involucra la propia sostenibilidad del trabajo científico en el campo de conocimiento de la Educación Ambiental Superior (EAS).

Palabras Clave: Estado del Arte, Educación Ambiental Superior, Campo de conocimiento, Procedimientos conceptuales metodológicos, Argentina, Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Crisis de financiamiento del Sistema Universitario - Crisis de financiamiento del Sistema de Ciencia y Técnica.

Abstract

This article presents the scope of the research project on the State of the Art of Environmental Education at the University Level in Argentina, referred to as EArte-Ar, as a local chapter of the State of the Art of Higher Environmental Education for Latin America and the Caribbean (EArte-ALyC). This text aims to introduce the concerns surrounding the relationship between educational processes, the environment, and the University, as well as the need to account for the state of the field based on the specific interests of the research team. The text is developed from critical and Latin American theoretical coordinates within a context of environmental collapse resulting from a way of being, inhabiting, and producing that has denied knowledge and commodified life. The article is structured into three sections: a reflection on the political-pedagogical positioning of the Latin American Environmental Thought movement; the identification of themes in the analysis of the state of the art of Higher Environmental Education that are central to EArte-Ar; and the

¹ Instituto de Biotecnología. Universidad Nacional de Hurlingham. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina / silvina.corbetta@unahur.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-7664-3780>

challenges in research that lead us to reflect on and question the state of the field in our country. The work concludes with challenges related to the methodological adjustments required by EArte-Ar and the conditions of research production in Argentina, which, on the other hand, involve the sustainability of scientific work in the field of Higher Environmental Education (HES).

Keywords: State of the Art, Higher Environmental Education, Field of Knowledge, Methodological-Conceptual Procedures, Argentina, Latin American Environmental Thought, Funding Crisis of the University System, Funding Crisis of the Science and Technology System.

INTRODUCCIÓN

¿En qué contexto nos toca hoy educar, producir y circular conocimiento desde nuestras universidades? Responder el interrogante lleva en una primera instancia a la necesidad de escribir sobre el clima de época. El avance de las extremas derechas a nivel mundial (Orozco *et al.*, 2023) indican que el caso argentino no es la excepción. Transitamos un capitalismo desenfrenado cuya economía-mundo nos está llevando al colapso ecológico (Svampa & Viale, 2020) en tanto “crisis ecológica absoluta”, o “desastre ecológico planetario” (Moore, 2013 a, p. 35). En la actualidad el capitalismo, según Jason W. Moore (2013b, p.12) tiene dos contradicciones básicas en juego: “una tendencia a la crisis ‘económica’ y otra a la crisis ‘ecológica’”. Si bien la crisis económica está dirigida por la tendencia hacia la sobreacumulación de capital, la crisis ecológica es impulsada por la tendencia a apropiarse sin límite de los ‘frutos gratuitos’ de la naturaleza”. Desde el concepto de capitaloceno, Fernando Estenssoro (2021, p. 672) subraya la idea mooreana de que “la crisis ecológica sería inherente a la lógica de acumulación interminable del capitalismo”.

En una segunda instancia alojaremos el interrogante en el clima político local. Debe subrayarse que hace apenas unos años, desde el campo de la Educación Ambiental en Argentina, se celebraba la sanción de la Ley Nacional Nro. 27.592/2020 (o Ley Yolanda) y un año más tarde la tan demorada Ley Nacional Nro. 27.621/21 de Educación Ambiental Integral (EAI). Aún con ciertas dudas, se pensó que los esfuerzos que se venían haciendo se verían, finalmente, fortalecidos por un corpus normativo específico, pudiendo leerse ese avance como la conversión de la Educación Ambiental (EA) en política de Estado en Argentina (García, 2021). Sin embargo, desde fines de 2023 se asiste con perplejidad al desmantelamiento de las políticas públicas que garantizan derechos en el país. En materia educativa y ambiental el balance resulta extremadamente crítico. El retroceso opera en distintos niveles y se efectiviza en la degradación de Ministerios, tal el caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, el desmembramiento del Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable o incluso del mismo Ministerio de Educación. Cierre de áreas y agencias específicas, desarticulación de equipos por despidos o por renuncia de quienes con años de formación y experiencia deciden alejarse en discordancia con las decisiones oficiales. Por otra parte, el cierre del Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad de la Nación que llevó adelante políticas públicas destinadas a mujeres y LGBTI+ puso fin a otra política de Estado que articulaba con una de las formulaciones más originales de la Ley de EAI respecto a introducir la perspectiva de género en la EA. Así el Estado que había comenzado a pensar desde la EA las interrelaciones entre género y ambiente en el contexto de procesos educativos (Iribarren *et. al.*, 2022) retira por decisión del Ejecutivo acciones claves en materia de justicia de géneros.

En el caso del desfinanciamiento del Sistema Universitario y el de Ciencia y Técnica (Cerletti, 2017) el clima de época nos retrotrae a la ya experimentada década de los noventa con una diáspora de científicos y profesionales argentinos/as altamente capacitados. Además de un desmoronamiento de las condiciones de producción de conocimientos enmarcadas en políticas de promoción educativa y de ciencia y tecnología, se suceden *prohibiciones* de distinta índole, entre las que se identifican algunas con evidencia administrativa y otras que operan desde presiones directas o indirectas sin un correlato escrito. Componen la configuración de esas *prohibiciones* los violentos enunciados que circulan por los discursos presidenciales o por las conferencias de prensa de sus funcionarios/as.

Sin dudas, desde el pensamiento crítico latinoamericano en materia ambiental (Corbetta & Franco, 2024; Corbetta, 2023; Eschenhagen, 2016; Leff, 2016, 2009) se observa atónitamente el modo en que la Agenda 2030, eje de muchos de sus cuestionamientos², resulta en la actualidad ser el blanco del primer mandatario argentino. En su discurso ante la ONU (Milei, 2024) desacredita a la Agenda 2030 por promover “políticas colectivistas” o “un programa de gobierno supranacional de corte socialista”. Desde otras agencias del Estado, como es el caso del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) se les comunicó de modo informal e internamente a sus trabajadores que ya no podrían hablar de “cambio climático”, “sustentabilidad”, “agroecología”, “género”, “biodiversidad”, “huella de carbono” y “prohuerta” (Página/12, 15 de julio de 2024). Se pueden seguir enumerando situaciones de esta índole, independientemente de las diferencias conceptuales que desde una aproximación teórica se pueda hacer entre “negacionistas, climatoescépticos y contrarios climáticos” (Abellán López, 2021, p. 1).

Bajo las actuales condiciones de producción de conocimiento en Argentina, la apuesta por un irrenunciable locus político-pedagógico exige volver a subrayar aquellas palabras de Paulo Freire (Freire, en Marín, 1978, p. 3) cuando convocaba a asumir una posición a la hora de educar: “pensar la educación desde cierta opción” e, inmediatamente,

² Las críticas desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano son abundantes y centralmente denuncian una plataforma que sigue apostando por un modelo productivo desarrollista (ahora denominado desarrollo sostenible) que nos llevó al actual colapso ambiental.

definía las tres interpelaciones clave que la fundamentan: “educación para qué, educación en favor de quién, educación contra qué”. Re-pensar la educación hoy implica alojar en nuestras praxis proyectos pedagógicos *otros*, lo que para Catherine Walsh devienen de pensamientos decoloniales, es decir, proyectos pedagógicos que provienen de pensamientos insurgentes, que denuncian y anuncian, que resisten para re-existir y educar para mundos *otros*. Aquellos que gritan las opresiones múltiples “de, desde, con, por y para la vida, por y para el re-existir, re-vivir y con-vivir con justicia y dignidad” (2017, p. 80).

El propósito de este artículo es introducir y contextualizar el locus teórico-conceptual, las coordenadas metodológicas, los aspectos y los ejes temáticos-analíticos desde donde el Colectivo de Investigadores/as en Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar) -capítulo local del Colectivo de Investigadores/as en Educación Ambiental Superior en América Latina (EArte-ALyC)- viene produciendo conocimiento. El texto se estructura del siguiente modo: en el primer apartado se plantea una reflexión sobre el posicionamiento político pedagógico del movimiento del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL); en el segundo se describen la conformación del equipo, su estrategia metodológica y la identificación de las temáticas que en materia de análisis del estado del arte de la EA son eje de interés específico del EArte-Ar. Finalmente, se concluye sobre la preocupación que surge de la tensión entre la política de desfinanciamiento del sistema universitario y de la ciencia y de la tecnología en Argentina, con los crecientes desafíos de continuidad y consolidación del capítulo argentino del EArte-ALyC.

Una breve aproximación al locus teórico – político del Pensamiento Ambiental Latinoamericano

Una reconstrucción de la *relación entre educación y ambiente* en el ámbito universitario permite mostrar el itinerario histórico-político y pedagógico del Pensamiento Ambiental Latinoamericano (PAL) y sus dos ejes clave en su posicionamiento crítico: “(i) el modelo de desarrollo dependiente y (ii) el rol de la educación superior en el modo de producir y reproducir conocimiento” en América Latina y el Caribe (Corbetta, 2019, p. 2). Desde el Colectivo EArte-ALyC (Eschenhagen, *et. al.*, 2024) se ha dedicado parte de una reciente obra a sistematizar dentro del PAL los fundamentos teóricos que animan “a una educación ambiental crítica y latinoamericana donde se mencionan un corpus de textos, categorías, conversaciones, autores, posicionamientos epistémicos y políticos” (Corbetta y Franco, 2024). A partir de las entrevistas realizadas a los y las referentes del PAL se detectaron al menos tres elementos discursivos que denotan los aportes del pensamiento decolonial³ en el pensamiento ambiental: “la crítica al paradigma eurocéntrico, las vinculaciones de la racionalidad moderna con el hecho colonial y la descolonización como salida (...). La evocación del primer episodio colonial (la Conquista) como aniquilador de formas *otras* de ser, estar, pensar, conocer, habitar, producir” y las praxis políticas pedagógicas que educan para construir mundos *otros* (Corbetta & Franco, 2024, p.55). La noción de *otro*, como aparece en este texto, se inspira en los aportes de Walsh (2006, p. 23):

[Lo] “otro” ayuda a señalar lo alternativo, diferente de este pensamiento; es lo que la modernidad no podía (y todavía no puede) imaginar. Es decir, aquello que ha sido construido desde las experiencias comunes históricas vivenciales del colonialismo y colonialidad; un pensamiento subversivo e insurgente con metas estratégicamente políticas.

Así el pensamiento decolonial y el pensamiento ambiental regional se aúnan a través de las pedagogías decoloniales y de la necesidad de educar desde una memoria de largo plazo (Walsh, 2013) que anuncie que un *mundo otro es posible* y *denuncie* las distintas experiencias de opresión que nos atraviesan históricamente, donde la clase social, la etnia/raza, el género, la geografía, el ciclo de vida, etc. se interceptan configurando una matriz de desigualdades que tornan persistente la exclusión (Corbetta, *et.al.*, 2018).

³ Simultáneamente, debe considerarse, que el pensamiento decolonial es un pensamiento *otro* que viene construyéndose. Se la podría definir como una teoría crítica que persigue la descolonización del poder, del conocimiento/saber, del ser (Mignolo, 2008; Walsh, 2006; Quijano, 2011), de los cuerpos (Korol, 2016), de la naturaleza (Alimonda, 2011). La gestación del pensamiento decolonial según Mignolo (2008) se sitúa en la génesis misma del mundo moderno/colonial y, por ende, del propio sistema capitalista. El citado autor lo señala como un “desprendimiento de la episteme política moderna articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (p.255), pero también es “desprendimiento y apertura en los procesos de de-colonizar el saber y el ser (...) el pensamiento de-colonial surgió y continúa gestándose en diálogo conflictivo con la teoría política de Europa, para Europa y desde ahí para el mundo” (p. 257). Por ende, hay de-colonialidad en la búsqueda constante de desandar las escisiones modernas (sujeto-objeto; sociedad-naturaleza) desde un pensamiento *otro*.

Resulta indiscutible, entonces, que las injusticias y las desigualdades ambientales no quedan exentas de esas intersecciones. Sin embargo, varias experiencias de resistencia y prácticas pedagógicas feministas radicales y de educación popular en América Latina y el Caribe contribuyen a la denuncia del colonialismo patriarcal capitalista (Korol, 2016) sobre los *cuerpos* (y) *territorios* en disputa (Cruz Hernández, 2020); las ecofeministas, los feministas decoloniales, los movimientos indígenas, los afros, los feminismos autónomos, los feminismos populares y comunitarios, los movimientos radicales de la disidencia sexual, etc. (Espinosa, *et. al.*, 2013) vienen problematizado cómo el género se anuda con otras dimensiones de subalternización, exclusión y opresión (Crenshaw, 2012). Desde allí es que la interculturalidad crítica como proyecto ético-político (Tubino, 2005) debe partir por denunciar las asimetrías de poder, entre ellas a los múltiples dispositivos de sometimiento sobre las mujeres racializadas.

En este sentido, Enrique Leff (2004, p. 7) plantea que la aparición de una teoría crítica del ambientalismo latinoamericano resulta de “una estrategia conceptual de emancipación frente a los efectos de sujeción de las ideologías inscritas tanto en el discurso científico como en el discurso técnico, práctico y político del desarrollo sostenible”. En un trabajo posterior Leff (2016, p. 18) propone que la configuración del ambientalismo latinoamericano es fundamentalmente una historia política donde se intercepta “la reapropiación social de la naturaleza y la reinversión cultural de los territorios de vida de los pueblos”. El citado autor hace la definición, en este caso, a partir de las luchas que históricamente se llevan adelante desde los territorios, oponiéndose a los modelos de desarrollos que someten tanto a los ecosistemas como a las culturas que los habitan (desde la época de la colonia y la conquista, pasando por la construcción de los Estado-Nación y sus distintos regímenes políticos, lo cual llega hasta la actualidad). Inmediatamente a esta definición, Enrique Leff (2016) haciéndose eco de Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Arturo Escobar, (y debería agregarse Catherine Walsh) señala que esas luchas están asociadas a una descolonización del saber y del poder.

La educación ambiental crítica y latinoamericana cuestiona, entonces, a un modelo educativo hegemónico que reproduce las matrices de dominación, explotación, colonización de la naturaleza y de los cuerpos que la habitan e instala la problematización -fundamentalmente- sobre la educación superior, porque es allí donde se forman los profesionales que inciden en las decisiones estatales y las privadas y donde se forman los docentes que formarán a los futuros profesionales. La Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe (RFA-ALC) del PNUMA en uno de los históricos documentos de la época, la *Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente* (PNUMA-UNESCO, 1985; González Gaudiano, 1989) deja impreso su posicionamiento crítico en el marco del Seminario Universidad y Medio Ambiente en América Latina y el Caribe, reclamándole a las instituciones de formación superior latinoamericanas un rol inexcusable:

La dependencia económica y tecnológica de los países de Latinoamérica y del Caribe es al mismo tiempo una dependencia ideológica y cultural de sus pueblos. Esta problemática atañe directamente a las universidades, por ser los centros que participan en la reproducción de las formaciones ideológicas, en la generación de recursos técnicos y en la transformación del conocimiento. En este sentido las universidades desempeñan un papel estratégico en el desarrollo de nuestras sociedades.

Las condiciones de las crisis económicas y políticas de nuestros países plantean esta responsabilidad de las universidades en un contexto más complejo y en una perspectiva más conflictiva. Esta responsabilidad va más allá de la articulación funcional entre la formación de capacidades profesionales y el fortalecimiento de un aparato productivo deformado por la racionalidad económica y el estilo de desarrollo dominante, impuesto desde los centros colonizadores de nuestros pueblos y de sus recursos naturales (PNUMA-UNESCO, 1985, p. 1)

Cuarenta años nos separan de la *Carta de Bogotá sobre Universidad y Ambiente*. El desafío de las universidades sigue siendo ético y político frente al *ahora* colapso ecosocial ¿En qué medida este desafío es asumido en las agendas de los tesisistas? ¿Desde qué claves teóricas se lee este colapso en las producciones de tesis? ¿Qué tan lejos o qué tan cerca están sus marcos teóricos del posicionamiento del PAL? o ¿En qué medida se nutren de ese pensamiento crítico y sus aportes? Estas son algunas de las preguntas desde las cuales podemos abordar las investigaciones de tesis habida cuenta de la necesidad de conocer cuánto pesa la perspectiva crítica regional en las producciones de los y las profesionales más altamente formados en el país. Un análisis preliminar de Gonzalo Mardones (2019) -desde el EArte-Chile dejaba más preguntas que respuestas respecto de la presencia del PAL en las investigaciones de tesis de posgrado sobre EA. Entre esas preguntas estaban las siguientes:

¿Cuál es el motivo por el cual no se citan a los autores del pensamiento ambiental latinoamericano?
 ¿las bibliotecas? ¿la formación de los tutores? ¿Qué consecuencias tiene para la investigación en educación ambiental que el pensamiento ambiental latinoamericano no sea una referencia teórica?
 ¿Cómo será el desarrollo de las tesis de postgrado en la región (América Latina) respecto al nivel de citación de autores del pensamiento ambiental latinoamericano? (Mardones, 2019, p.13)

Los interrogantes resultan de enorme relevancia a la hora de realizar los estados del arte regionales en el campo de conocimiento de la EA en el nivel de posgrados. Por otro lado, se viene señalando que la relación ambiente y educación en el nivel superior aparece desbordada por complejizaciones gramaticales, que antes que fortalecer los fundamentos teóricos tienden a aportar confusión conceptual si no explicitan o cuestionan los alcances y los intereses que lo alimentan (Corbetta & Franco, 2024, p. 61)

Una de las cuestiones observadas en la literatura es que los desplazamientos discursivos atentan contra la raíz crítica con que la educación ambiental desde el pensamiento ambiental latinoamericano interpeló al modelo de desarrollo hegemónico y al rol de la educación a la hora de reproducir ese modelo de desarrollo. En este sentido, es clave observar cómo se combinan en los textos las nociones de educación, ambiente, sustentabilidad y modelos de desarrollo en la educación superior universitaria (Corbetta, 2019). Entre los cambios gramaticales existen varios ejemplos, uno de los más conocidos es el desplazamiento de educación ambiental, por educación para el desarrollo sostenible (Corbetta, 2015); otro ejemplo es el apego entre los términos *sustentabilidad* y *desarrollo sostenible*, esquivando las implicaciones políticas (González Gaudiano, et al., 2015) u omitiendo la pregunta sobre sustentabilidad de qué, para qué, para quién o para quiénes.

Finalmente, se presenta una reflexión sobre el modo en que -desde el pensamiento ambiental crítico- se ha venido definiendo el *campo general* de la EA en Argentina. Debe subrayarse que un campo se organiza (o tiende a estructurarse) como producto de su propia historia, es decir de “la historia de las posiciones constitutivas de ese campo y de las disposiciones que le favorecen” (Bourdieu, 1999, p. 120). En la Tabla 1 se muestran los resultados de una búsqueda de producciones en la Web que definen a la EA como campo. Las palabras clave para la búsqueda fueron *educación ambiental*campo*. Para conformar la muestra se procedió a eliminar definiciones provenientes de otros países y citas de citas, fundamentalmente de obras provenientes de organismos oficiales. Las obras se presentan a través de extractos textuales con su/s respectivos/as autor/a/s, ordenadas cronológicamente, e identificado en la columna “tipo de campo” el modo en que la EA aparece definida.

Tabla 1: Definiciones de la Educación Ambiental como campo según año y tipo de campo al que se la asocia

Año	Enunciados que refieren a la educación ambiental como campo	Tipo de campo
2009	“Como campo de intervención político pedagógico (Carvalho, 1999), la educación ambiental es una herramienta política que tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos ambientalmente justa (...) Históricamente, la educación ambiental en América Latina -aunque no siempre reconocida como tal- estuvo ligada al activismo pedagógico y a la educación popular. Sus premisas vinculadas con la lucha social y sus reivindicaciones de orden político pedagógico resultaron constitutivas para su conformación (González Gaudiano, 2007, p. 6)” (Canciani, Cassanello & Telias, 2009, p. 6)	<i>Campo de intervención político pedagógica</i>
2009	“En Argentina la educación ambiental es un campo educativo emergente que aún no logró ocupar un lugar autónomo y legitimado desde las políticas públicas educativas . Por ello, destacamos especialmente los procesos educativos que al interior de las distintas organizaciones y movimientos sociales se están desarrollando ” (Canciani, Cassanello, & Telias, 2009, p.6-7)	<i>Campo educativo emergente</i>

2010	“La educación ambiental en nuestro país es un campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente” (Telias, 2010, citado en Telías, 2014. p.115)	<i>Campo educativo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente.</i>
2011	“(…) constituye un campo (Bourdieu, 1990) en el que se integran y disputan intereses, y en el que emergen temáticas, experiencias y trayectorias a partir de la acción de diversos agentes e instituciones” (Condenanza & Cordero, 2011, p. 47).	<i>Campo (a secas)</i>
2014	“un campo de intervención político-pedagógica, como acto político e ideológico, por su potencialidad de introducir debates de fondo en otros campos educativos” (Canciani & Telías, 2014, p.165).	<i>Campo de intervención político-pedagógico</i>
2014	“un campo constituido por distintas concepciones, tanto desde lo educativo como desde lo ambiental, las cuales, articuladas configuran discursos pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos” (Telías, Canciani, Sessano & Pasawer, 2014, p. 115).	<i>Campo constituido por distintas concepciones; discursos pedagógicos diferentes y de variados posicionamientos ético-políticos</i>
2014	“(…) Si nos atenemos estrictamente a estas condiciones que De Alba establece para considerar la existencia de un campo, este no existiría en la Argentina; sin embargo, a partir del trabajo de campo realizado es visible observar un espacio de praxis en el cual confluyen actores de muy distinta índole, lo que nos permite sostener que la educación ambiental en la Argentina es un campo educativo con una consolidación débil, marcado por prácticas heterogéneas y organizado al menos en torno a dos elementos. Por un lado, los procesos educativos institucionalizados que responden, en mayor o en menor medida, a la perspectiva y agenda internacional (...). Por el otro, los procesos educativos que (...) se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, posibilitando experiencias formativas y pedagogías emancipatorias ligadas a la lucha social y a la defensa del territorio” (Telias, 2014, p.115)	<i>Campo educativo de consolidación débil; prácticas heterogéneas. 1) procesos educativos institucionalizados 2) procesos educativos diversos en el marco de los conflictos ambientales</i>
2014	“Resulta un desafío para quienes problematizamos el campo de la educación ambiental, visibilizar los modos en que estos procesos y prácticas se construyen y desarrollan en situación en función de contextos disímiles y problemáticas ambientales regionales específicas. Asimismo, dar cuenta del carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante del conocimiento que se produce en relación al ambiente considerando ámbitos no escolares de prácticas donde los sujetos sociales en interacción participan de manera diferenciada de su construcción, en función de sus experiencias formativas, trayectorias de vida y contextos de actuación” (Padawer & Canciani, 2014, p.193)	La problematización del campo como desafío a la hora de visibilizar <i>procesos y prácticas</i> (de carácter abierto, heterogéneo, parcial, relacional y cambiante del conocimiento) en (...) contextos disímiles y problemáticas ambientales regionales.
2017	“(…) campo emergente conformado por una multiplicidad de actores sociales, enfoques y debates político-pedagógicos que suponen una mirada específica acerca de la cuestión ambiental y la educación” (Canciani Telias & Sessano, 2017, p. 23) (...) “un campo de reflexión emergente en el que convergen problemas y desafíos que interpelan a las sociedades latinoamericanas del siglo XXI” (Canciani, Telias & Sessano, 2017, p. 210)	Campo de <i>reflexión emergente en el orden de campo de intervención político-pedagógico</i>
2017	“es un campo de conocimiento complejo y en construcción , en el cual se sostienen profundos debates epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos. Estos son cruciales porque definen el modo de entender el ambiente y el desarrollo sustentable, a la vez que impulsan nuestro accionar en pos de lograrlo” (García, Azcona & de la Iglesia, 2017, p. 6)	<i>Campo de conocimiento complejo y en construcción, con profundos debates epistemológicos, éticos, políticos y pedagógicos</i>

2018	“campo de intervención político-pedagógica ” (García, De la Iglesia, Priotto & Azcona, 2018, p. 11).	<i>Campo de intervención político-pedagógica</i>
2022	“La Educación Ambiental como campo de conocimiento ha tenido un recorrido propio en Latinoamérica que la distancia de las políticas educativo ambientales impulsadas desde los organismos internacionales” (García, 2022, p. 129)	<i>Campo de conocimiento</i>
2022	“La educación ambiental es un campo de intervención político-pedagógica emergente e interdisciplinario , inscripto en procesos históricos y sociales más amplios, con rasgos y características específicas, que surge en respuesta a la aceleración y profundización de la crisis ambiental y cobra visibilidad a nivel global a mediados del siglo XX”. (Gaudiano, Canciani & Telías, en Clacso, 2022, p. 1)	<i>Campo de intervención política-pedagógica emergente e interdisciplinario</i>
2023	“como un campo de construcción (y deconstrucción) de conocimiento interdisciplinario que incorpora la incertidumbre y el caos, hacia una transdisciplina” (ACUMAR, 2023, p.7)	<i>Campo de construcción (y deconstrucción) de conocimiento interdisciplinario</i>

Fuente: elaboración propia con base a trabajos académicos y/o documentos oficiales

Una primera observación es la reiteración de autorías provenientes de círculos críticos del pensamiento ambiental, una característica de origen del campo en Argentina⁴, lo cual señala la presencia de producciones asociadas fuertemente a autores/as que han venido escribiendo desde las universidades y/u organismos oficiales asociados a proyectos de investigaciones y/o desde los Ministerios de Ambiente (fundamentalmente) y Educación. Lo descripto da cuenta de las características de los actores y de las agencias en las que actuaron y desde las que se tensionaron y disputaron intereses. Las estrategias movilizadas por esos actores han estado vinculadas a defender la orientación del campo desde sus inicios y subvertir las visiones provenientes del Norte Global. Sin dudas, marcaron “temáticas, experiencias y trayectorias a partir de la acción de diversos agentes e instituciones” (Condenanza & Cordero, 2011, p. 47). Una segunda observación es que desde 2017 comienza a cobrar mayor peso la enunciación de *la EA como campo de conocimiento* sin perder, tendencialmente, vinculación con una de las gramáticas más tempranamente usadas en la particularidad argentina (aunque también latinoamericana): la de la EA como *campo de intervención político pedagógico*, en conflicto con las propuestas de corte instrumentalista de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la agenda del Norte Global.

Por otra parte, es interesante dejar planteadas algunas preguntas respecto al estadio que la EA *general*/atraviesa en la actualidad: ¿continúa siendo “un campo emergente, en proceso de conformación y de estructuración incipiente” (Telías, 2010)? Y estrictamente en el nivel superior ¿qué sucede? El debate respecto a las características que señala Alicia de

⁴ Debe notarse que, en nuestro país, quien lideró la organización del campo en materia de formación, tanto a nivel posgrado, como de postítulos docentes y formación continua es la Central de Trabajadores de la Educación en Argentina (CTERA) en convenio con la Universidad Nacional del Comahue. Una porción de las/los profesionales allí formados son quienes han habitado áreas oficiales del gobierno nacional con incumbencia en el campo, entre ellas la de Educación Ambiental en el que fuera el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible hasta 2023 o el área de Educación Ambiental, del Plan Escuelas de Innovación del Programa Conectar Igualdad suspendido en el año 2017. Por otro lado, también debe subrayarse que, durante la gestión de Adriana Puiggrós (2006-2007) en la Dirección General de Escuelas y Cultura de la provincia de Buenos Aires, se sancionó la Ley de Educación provincial N°13688/07, la cual incluyó a la EA como modalidad y creó un área específica denominada Dirección de Gestión Educativo Ambiental. Desde esa Dirección y la Universidad Pedagógica Nacional (2006-2007) se dictó un postítulo en Educación Ambiental y Gestión del Ambiente Escolar (Sessano, 2014; Alvino y Tiszone, 2022). Puiggrós también dirigió equipos de investigación en la materia, tal el caso de los proyectos “Emergencia del campo de la EA en la Argentina: Historia de sus ideas fundantes e inscripción de las experiencias en las alternativas pedagógicas de América Latina” (2008-2010) y “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental (EA): conflictos ambientales y territorialidad.”(2011-2014) inscriptos en el “Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina” del Instituto en Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). De la confluencia de ambas experiencias provienen la mayoría de los equipos de docentes e investigadores que vienen produciendo investigaciones y debates, en Argentina, desde el pensamiento ambiental crítico.

Alba (2007)⁵ en términos de la situación del campo de la EA está abierto. En este sentido, resulta relevante evaluar el aporte del EArte-Ar y por ende, del EArte-ALyC, en términos de fortalecimiento de la EA como campo de conocimiento en el Nivel Superior, a partir de la elaboración de los estados del arte y la posibilidad que abre la meta-investigación con base a tesis de maestría y doctorado.

Finalmente, ¿Cuáles son las disputas contemporáneas en el campo de la EA en Argentina, considerando el escenario político actual? Además de ser una de las interpelaciones posibles para la base de datos EArte-Ar es -éste- un interrogante que dialoga directamente con la introducción de este capítulo y con la perspectiva crítica de la EA que aquí se propone.

El Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina

Sobre el EArte-Ar como colectivo de investigación

El pre-inicio del trabajo se remonta a 2016, momento en que se convoca a una reunión de investigadores/as latinoamericanos/as en el campo de la EAS en la ciudad de Medellín, Colombia. La preocupación que motivó el encuentro fue conocernos entre los/as investigadores/as y conocer el estado de la EA en la educación superior, en los países de la región. Como parte del trabajo para ese evento referentes de cada uno de los países participantes (Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Cuba y México) expusieron la situación en su país. En ese contexto se conoció en detalle el Proyecto EArte – Brasil, quien venía liderando el trabajo con base a inventariar tesis de maestría y doctorado que respondieran a la *relación entre procesos educativos y ambiente*. En ese mismo encuentro se acordó seguir la metodología brasilera (de Carvalho, L.M. & Megid Neto, 2024) y se celebró el compromiso de construir una base de datos regional que permitiera, en cada uno de los países participantes, generar un estado del arte en la EAS y buscar el apoyo de las Universidades y sus bibliotecas en el desarrollo de cada capítulo nacional. El encuentro contó con el aval del PNUMA y se redactaron los objetivos para la realización de la Base de Datos regional y sus correlatos nacionales (PNUMA, 2016). Finalmente, en 2019 en Ibagué se formalizó en un Acta la conformación del Colectivo (EArte-ALyC, 2019) y en 2020 se celebró un Protocolo-Acuerdo de Voluntades entre instituciones y entidades educativas de carácter público y privado para la constitución de la Red Colectivo Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC).⁶

Bajo el mandato de 2019 se intentó localizar el proyecto EArte-Ar primero en la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, aunque, finalmente, se logró el primer financiamiento en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) (2018-2020), desde donde se convocó abiertamente a estudiantes, tesisas e investigadores/as interesados/as en participar, conformándose a partir de esa estrategia, un primer grupo ampliado (Alvino *et.al.*, 2023). Desde el año 2020 el EArte-Ar se localiza en la Universidad Nacional de Hurlingham y desde allí se lleva a cabo también la co-coordinación del EArte-ALyC.

En la actualidad, al capítulo argentino lo conforman investigadores/as formados/as, becarios y tesisas doctorales, becarios de grado, graduados/as y estudiantes de licenciaturas. El equipo está conformado por una pluralidad de pertenencias a campos disciplinares y disciplinas de grado: Ciencia política, Ingeniería, Ciencias ambientales, Ciencias biológicas, Ciencias de la educación, Antropología, Geografía, Química, Abogacía y Ciencias de la información. Asimismo, si se consideran los estudios de posgrado de las y los integrantes del equipo, se encuentran también:

⁵ Obsérvese que Alicia de Alba (2007) menciona 11 características del campo de la EA en México tomando como referencia la conceptualización en Pierre Bourdieu: (i) La educación ambiental continúa siendo un campo emergente en proceso de constitución; (ii) Tiene un carácter marginal tanto en el campo educativo como en el ambiental; (iii) Cuenta con una estructuración incipiente, sobre todo por su carencia de una centralidad definida; (iv) Se caracteriza por tener una autonomía débil y escasa, debido a la ausencia de reglas claras para el ingreso y permanencia; (v) Muestra una confluencia compleja y conflictiva de investigadores que provienen de distintas disciplinas; (vi) Recibe exigencias y presiones para orientarse hacia la interdisciplinariedad, multirreferencialidad, intercientificidad e interprofesionalidad; (viii) Su capacidad explicativa es precaria e inestable; (ix) Muestra ambigüedad y debilidad de su posicionalidad interior y exterior; (x) Su identidad está desdibujada; (xi) Su prestigio y reconocimiento es escaso y marginal.

⁶ En ese caso los firmantes fueron el Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES), Unidad Ejecutora de Doble Dependencia Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud (FHCSyS)/ Universidad Nacional de Santiago del Estero - CONICET Argentina y la Universidad del Tolima, Colombia. Las demás universidades presentaron sus adhesiones a la Red. Obsérvese el Protocolo-Acuerdo de Voluntades Red Colectivo Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC) <https://eartealyc.net/biblioteca/acuerdo.pdf>

Ciencias Sociales, Ciencias de la administración, Ciencias Ambientales, Ciencias Biológicas, Urbanismo, Energías renovables, Educación ambiental, Agricultura familiar, Comunicación ambiental. De este modo, el equipo se constituye desde la pluridisciplinariedad en dos sentidos:

- (i) en las propias trayectorias plurales de los/as integrantes y
- (ii) en la composición del equipo y las pluralidades disciplinarias de los/as miembros/as entre sí.

El aporte específico de cada una de las disciplinas al proyecto encuentra sentido en el propio enfoque pluridisciplinar de la EA (Corbetta y Giménez, 2023). La perspectiva ha permitido una lectura apropiada de los distintos temas desde los que se aborda la educación ambiental en las tesis de maestría y doctorados. Finalmente, no se ha hecho más que efectivizar la Recomendación 96 de Estocolmo cuando refiere al *enfoque interdisciplinar* que requiere un programa de EA (ONU, 1972, p.27).

Sobre la estrategia metodológica general y las distintas etapas para producir conocimiento en el EArte-Ar

En términos metodológicos los estados del arte se definen como una investigación documental. Poseen generalmente un abordaje mixto con técnicas cuantitativas y cualitativas combinadas. Según Ferreira (2002, citado en Santos & de Carvalho, 2021) este tipo de investigación consiste en el levantamiento de un inventario que permite afrontar el “desafío de mapear y discutir la producción académica en diferentes campos del conocimiento” (p.5), en este caso, el de la EAS. A su vez, Luiz Marcelo de Carvalho & Megid Neto (2012) sostienen que el Estado del Arte en EA se asume como un *campo de producción de conocimiento* que puede contribuir para que la EA *se consolide como campo de investigación académica*. De este modo se considera de alta relevancia el quehacer del EArte, en tanto en Argentina, la EA se ha venido asumiendo como un campo de conocimiento aún en construcción.

El proceso construido durante estos años en EArte Ar (2016-2025) llevó a transitar desde un formato donde *todos/as hacíamos todo* (Alvino *et.al.*, 2023) a otro que nos ha permitido concentrar los esfuerzos con base a *4 etapas secuenciales, pero también simultáneas*, las cuales en todos los casos se referenciaron en documentos metodológicos y conceptuales, algunos de autoría de EArte-ALyC y otros de EArte-Ar. La identificación y definición de esas etapas llevó a organizar subgrupos de trabajo que atienden cada una de estas y que toman la denominación de la etapa correspondiente. En la Tabla 2 se identifican las etapas/subgrupos de la misma denominación, las bases de datos involucradas y las fuentes de referencias usadas en cada caso. Como se podrá observar las fuentes de referencia no son exclusivas de una única etapa y, por ende, no las utiliza un único subgrupo de trabajo.

Tabla 2. Estrategia de producción de conocimientos según etapas, base de datos y fuente

Etapas / Subgrupo	Base de Datos	Fuente de referencia / Instrumento
(i) Etapa de búsqueda de tesis y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo	Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)	Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a)
(ii) Etapa de revisión y validación del universo de tesis	Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)	Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a)
(iii) Etapa de carga de tesis revisadas y validadas (Base EArte-Ar)	Base de Datos de la Educación Ambiental Superior del Capítulo Argentino (Base EArte-Ar)	Formulario de Carga (EArte-ALyC, s/f.b) Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental (EArte-ALyC, s/f.c)
(iv) Etapa de Análisis de las tesis	Base de Datos de la Educación Ambiental Superior del Capítulo Argentino (Base EArte-Ar)	Reporte de la Base de Datos EArte-Ar

Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental (EArte-ALyC, s/f.c)

Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental realizadas en Argentina (EArte-Ar, s/f.d)

Fuente: Elaboración propia con base a la identificación y definición de etapas del EArte-Ar (mimeo)

En lo que sigue se definen cada una de las etapas del EArte-Ar:

La *Etapla (i) de búsqueda y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo*⁷ requirió del diseño de la base de datos específica con un formato básico y organizado por algunas categorías clave para una sistematización primaria de la información. En la actualidad migró a una base automatizada con desplegables de opciones. A esta base la hemos denominado BUTPi. Su denominación extendida significa: *Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo*. La carga inicial la opera el subgrupo del mismo nombre de la etapa, entre cuyos integrantes hay un becario doctoral CONICET y ex becario del programa Estimulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC CIN)⁸.

Sobre esa BUTPi actúa la *Etapla (ii) de revisión y validación del universo de tesis* ejecutada por el subgrupo específico, quién revisa las tesis y consolida la decisión⁹ para que puedan cargarse en un *Formulario Google*, el cual también fue resultado de los consensos regionales del EArte-ALyC¹⁰. Este subgrupo está constituido por tres investigadoras formadas, las cuales con base a los *Criterios de inclusión/Exclusión/Dudas* (CIED) (EArte-ALyC, s/f.a) revisan y seleccionan las tesis que definitivamente harán parte de la base EArte-Ar. La selección de las tesis¹¹ que se validan para ser cargadas se realiza por consenso, en caso que no se llegue al acuerdo unánime, las tesis en debate permanecen en el grupo de dudas y requieren ser revisadas por otros integrantes del EArte-Ar.

Para el caso de *Etapla (iii) de carga de tesis revisadas y validadas* a la Base EArte-Ar se trabaja con un subgrupo compuesto por estudiantes¹² y acompañado por la dirección del proyecto. Se opera con base a un instrumento para cargar los datos a través de un *Formulario de Google* (EArte-ALyC, s/f.b) y un documento *Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de las Tesis de Educación Ambiental* (EArte-ALyC, s/f.c). Ambos fueron resultado de un acuerdo al interior de EArte-ALyC, lo cual permite que todos los EArte (país) carguen sobre un idéntico instrumento y estén regidos

⁷ Con respecto a las búsquedas de tesis se desarrollan variadas estrategias de relevamiento sistemático con base a palabras clave (ej. "educación ambiental"; "educ*+amb*", entre otros) en Repositorios Institucionales Digitales (RDI) y en archivos universitarios de posgrado (Alvino *et al.*, 2023). El relevamiento virtual, en principio se realiza en los dos principales "cosechadores" de RDI de nuestro país: el Sistema Universitario Unificado (SIU) y el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SRND). Ambos cosechadores colectan datos de los RDI, de las bibliotecas virtuales de las universidades (que son miembro de esta red) y los principales organismos de ciencia y técnica del país. La búsqueda presencial en archivos universitarios ha sido otra de las estrategias que se logró avanzar desde el EArte-Ar, lo cual permitió presentar avances significativos en las universidades de gestión pública y privada de la región del Noroeste Argentino (NOA) y parte del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Para la pre-identificación de tesis se analizan los títulos y resúmenes de las tesis para verificar si abordaban explícitamente la relación procesos educativos y ambiente. En aquellos casos donde tal relación no resulta lo suficientemente clara en el resumen, se avanza en la revisión del documento completo de tesis. Para ampliar sobre estas estrategias de búsqueda y pre-identificación ver Alvino *et al.*, (2023) o en el artículo de Maldonado & González (2025) incluido en este dossier.

⁸ En el marco del proyecto EArte-Ar (PI-UNAHUR 2023-2025) se ganó otra beca EVC CIN (2024). Sin alta hasta el momento por falta de financiamiento.

⁹ La decisión se consolida con la revisión del resumen primero y, si fuera necesario, se entra al documento de tesis.

¹⁰ Es decir, todos los capítulos *país* deben cargar sus tesis en sus bases EArte.

¹¹ Para su mejor comprensión y a los fines de una aplicación práctica de los *criterios de inclusión* de tesis en la base de datos, en este artículo se los ha transformado en interrogantes. Por ejemplo, son tesis que: 1) ¿Explicitan, entre las preguntas de investigación o de uno de los objetivos, generales o específicos, la intención de investigar los casos relacionados con la EA y la relación entre las cuestiones ambientales y el proceso educativo?; 2) ¿Exploran aspectos y fundamentos de las cuestiones ambientales relacionadas con el proceso educativo en general y a la educación ambiental en particular?; 3) ¿Exploran los aspectos del proceso educativo, relacionándolos con las cuestiones ambientales y / o ideas ambientales, incluyendo aquellos que analizan y / o presentan propuestas educativas, secuencias de unidades de enseñanza, recursos didácticos o medios de comunicación que involucran aspectos de las cuestiones ambientales?; 4) ¿Exploran conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con temas ambientales, desarrollados en contextos educativos o, simplemente, son motivados por él (...)?; 5) ¿Explicitan conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con los sentidos pedagógicos en prácticas asociadas a conflictos ambientales? e ¿Incluye a organizaciones sociales, sindicatos, empresas, ONGs?

¹² En esta etapa intervienen estudiantes de pregrado y grado que son becarios del Programa de Becas Estratégicas Manuel Belgrano. Obsérvese la Resolución 61/2021 de la Secretaría de Políticas Universitarias, perteneciente al Ex Ministerio de Educación, en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-61-2021-351690>

por una misma fuente documental donde se instruye y define cada uno de los descriptores que orientan la carga de las tesis. Para este trabajo, de los documentos de tesis sólo se toma información de los resúmenes.

Finalmente, la *Etapa (iv) de Análisis de las tesis*. En este caso, quienes componen el subgrupo son varios/as integrantes, incluso recoge componentes de los subgrupos anteriores, entre los que se cuentan tesistas doctorales e investigadores formados/as. Esta etapa se constituye, por un lado, como aquella que permite construir con base a los *descriptores* un estudio panorámico nacional. Los descriptores son los organizadores de los campos de información de la Base de Datos de cada EArte y están definidos en el citado documento de trabajo denominado *Instrucciones y Descriptores para la Clasificación de Tesis en la Educación Ambiental* (EArte-ALyC, s/f.c). En una primera instancia fueron contruidos por el Proyecto EArte-Brasil y, en una segunda instancia, discutidos y consensuados en el equipo regional. Este tipo de estudio es más de corte descriptivo o panorámico y apunta a una *meta-investigación*, con base a los citados *descriptores*.

Por otro lado, la Base EArte-Ar permite hacer recortes específicos para realizar estudios en profundidad según las inquietudes y preocupaciones de sus integrantes (EArte-ALyC, s/f.d). Ej. Tesis que toman como tema problemas la relación procesos educativos y ambiente en movimientos sociales; Tesis que analizan la relación procesos educativos y conflictos ambientales; Tesis que analizan la EA en el nivel secundario; etc.

Del EArte-ALyC al EArte-Ar. Sobre los aspectos y temas de interés en el EArte-Ar

Más allá del análisis de tipo panorámico con base a los citados descriptores que llevan adelante todos los EArte-país, desde el capítulo argentino se decidió tempranamente adicionar otro tipo de análisis, capaz de responder a preocupaciones de interés exclusivo del EArte-Ar. Para ello se elaboró el documento de trabajo *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental* (EArte-Ar, s/f.d)¹³. En una primera instancia, se recopilaron aspectos y temas de interés para el equipo. En esa instancia y en materia de análisis en profundidad de las investigaciones de tesis, no fue la pregunta *qué temas se están investigando en el campo de la relación procesos educativos y ambiente en Argentina*, la que situó al equipo en la tarea de escribir el documento sino, más bien, *qué tesis cubren determinados aspectos y temas de análisis coincidentes con los temas de investigación* de los integrantes del equipo argentino. El procedimiento metodológico implementado fue de corte inductivo. La pretensión implícita se asoció a la construcción de un capital abductivo, en término de Pearce, donde el conocimiento anterior permite generar conjeturas y desprender modelos hipotéticos que guíen nuevas investigaciones (Saltalamacchia, 2009).

Por otro lado, se acordó que la *clasificación de aspectos y temas de análisis* operaría, en esa primera instancia, *sólo* como información básica de identificación de las tesis, para agrupar o subdividir el universo de tesis en aspectos y temas de análisis. En una segunda instancia, se podrían analizar las tesis según recortes intencionales. El propósito final del mismo es profundizar los análisis de las tesis que hayan quedado agrupadas en esas clasificaciones. En la Tabla 3 se presenta el resumen con la clasificación de las tesis.

Tabla 3. Resumen de clasificación de tesis

Clasificación de tesis según primer nivel de desagregación	Clasificación de tesis según segundo nivel de desagregación	Clasificación de tesis según tercer nivel de desagregación
1. Tesis según orientación epistemológica y abordaje metodológico	1.1 Marco disciplinar	1.1.1 Unidisciplinar desde las Ciencias Naturales:
		1.1.2. Unidisciplinar desde las Ciencias Sociales
		1.1.3 Multidisciplinar desde las Ciencias Naturales
		1.1.4 Multidisciplinar desde las Ciencias Sociales
		1.1.5 Multidisciplinar involucrando Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

¹³ Se lo consideró un documento de trabajo no acabado, dado que su crecimiento quedaría asociado a los aspectos y/o temas estratégicos que se vayan definiendo a lo largo del tiempo.

		1.2 Abordaje metodológico	1.2.1. Análisis cualitativo. Incluye trabajos teóricos
			1.2.2. Análisis cualitativo. Incluye trabajos empíricos
			1.2.3. Análisis cuantitativo.
			1.2.4. Análisis mixtos
2.	Tesis según temas /núcleos conceptuales que se analizan	2.1 Tipos de temas	2.1. 1 Movimientos ambientales o movimientos sociales
			2.1.2 Conflictos ambientales:
			2.1.2 Diálogo de saberes
			2.1.3 Desarrollo
			2.1.4 Relaciones salud-ambiente-educación
			2.1.5 Problemáticas de la enseñanza y la didactización en el campo de la EA
			2.1.5 Ambientalización curricular
3.	Tesis según vínculo pedagógico	3.1 Tipo de relación abordada	3.1.1 La relación entre educadores y estudiantes;
			3.1.2 En relación con el saber;
			3.1.3 La relación entre los sujetos y el ambiente;
			3.1.4 Participación en la transformación social.
4.	Tesis Corriente Educación Ambiental:	4.1 Tipo de corrientes ¹⁴	4.1.1 Corriente naturalista, conservacionista/recursista, científica, bio-regionalista:
			4.1.2 Corriente sistémica, holística:
			Corriente crítica, humanista, moral/ética, etnográfica
			Corriente resolutive, práxica:
			Corriente de la sostenibilidad/sustentabilidad
			Corrientes alternativas a epistemologías o conocimientos occidentales
			4.7 Corriente ecofeminista:

Fuente: Elaboración propia según *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de Educación Ambiental realizadas por EArte-Ar (EArte-Ar, s/f.d).*

¹⁴ Se hizo un reagrupamiento de las quince corrientes de la EA realizadas por Lucie Sauvé (2004) por afinidad, de modo de reducir el número. El criterio de reagrupamiento que operó es la visión de ambiente que predomina en sus bases conceptuales.

Según se puede observar en la Tabla 3 se definieron cinco aspectos y/o temas de clasificación de tesis, desagregados en un segundo y tercer nivel. A los fines de profundizar en la conceptualización de cada una de las clasificaciones y sus distintos niveles de desagregación se sugiere leer el correspondiente documento conceptual (EArte-Ar, s/f.d).

Al momento se ha operado con un análisis preliminar sobre tesis cuyos temas remiten al 2.1.1 *Movimientos ambientales o movimientos sociales* y 2.1.2 *Conflictos ambientales* lo cual permitió observar que sobre el total de tesis cargadas el 13,15 % abordan esos temas. Por otro lado, se está desarrollando un pilotaje sobre una porción del universo de tesis bajo el descriptor *nivel educativo* (EArte-ALyC, s/f.b). Con base a ello se han seleccionado investigaciones de tesis cuyo trabajo de campo se hizo en el nivel secundario de educación. Una vez que se logren los primeros resultados se ajustará el instrumento de carga. Por otro lado, se abre un horizonte de posibilidades, entre las que es posible un abordaje de las tesis como estudios de casos. Homero Saltalamacchia (2009, p. 9) pone en juego este tipo de estudio para conocer las particularidades y complejidades que hacen al caso en sí: “sus identidades, sus temporalidades, sus diversas interacciones y los emergentes que lo van conformando” pero que posibilitan transitar desde allí a estudios comparativos. Aplicado a la base EArte-Ar permitiría comparar las investigaciones de tesis a partir de algunos de los descriptores o algunas de las clasificaciones de las tesis según aspectos y temas, de modo de reconocer analogías posibles entre los casos comparados. Para este autor, las semejanzas y diferencias entre rasgos y lógicas relacionales pueden, por inducción, generar lo que denomina “universales analógicos” que se convertirán en el ya citado capital abductivo y la posibilidad de elaborar conjeturas con base al conocimiento antecedente.

Reflexiones finales

La crítica situación financiera que atraviesa la investigación en las universidades argentinas y en las agencias de ciencia y tecnología plantea, por un lado, la incertidumbre respecto al fortalecimiento (o no) del equipo local (EArte-Ar), lo cual también afectaría a la propia co-coordinación del Colectivo EArte-ALyC. Por otro lado, dada la relevancia de este trabajo, se considera indispensable sostener en el tiempo el EArte-Ar, de modo de garantizar un flujo de información constante a la Base de Datos Latinoamericano de la Educación Ambiental Superior. Desactivar este proceso por recortes o falta de financiamiento llevaría a desarticular el aporte que EArte-Ar está haciendo *hacia* la consolidación del campo de conocimiento en la EAS en el país, en coincidencia con uno de los hallazgos observado respecto de la mayor peso de la enunciación de *la EA como campo de conocimiento*, sin perder la vinculación con una de las enunciaciones que ha caracterizado a la EA en su singularidad fundamentalmente argentina (pero también latinoamericana): la de la EA como *campo de intervención político pedagógico*. Un posicionamiento que se define en disputa por la orientación del campo y en clara intención de subvertir las propuestas de corte instrumentalista-occidentalocéntrica del *Programa Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) para el 2030*, de la UNESCO¹⁵.

Desde este posicionamiento político-pedagógico para la meta-investigación, los avances realizados durante estos años en EArte-Ar nos permiten dimensionar la importancia de generar una base de datos local que recoja el conocimiento producido a través de las investigaciones de tesis de maestría y doctorado en el campo de la EA. Este aporte se dirige a fortalecer el *campo de conocimiento* de la Educación Ambiental Superior (EAS) en Argentina y, en la región. Tales avances se han dado en un contexto de formación inicial y continua de estudiantes y becarios de grado y posgrados, así como de la posibilidad de profundización -sobre el campo temático de la EAS- de las/os investigadores/as formados/as.

Otros de los desafíos que posee el equipo nacional están en materia de procedimientos metodológicos en todas las etapas, pero fundamentalmente, en la *etapa de carga* y en la *etapa de análisis*, con la exigencia previa de un trabajo sostenido para actualizar la base de datos. Incluso el propio sistema de becas (ej. Becas Manuel Belgrano) provenientes del Sistema Nacional Universitario ha facilitado la incorporación de estudiantes de pre-grado y grado que llevan adelante las cargas bajo la supervisión de la dirección del proyecto EArte-Ar. Este tipo de becas, lo mismo que las becas doctorales y posdoctorales CONICET, las becas de finalización de doctorado, las EVC CIN (sin altas durante el 2024) o las becas BENTRE del CIC (Provincia de Buenos Aires) resultan indispensables para mantener vivo el proyecto, además del financiamiento otorgado para investigación por las Universidades, cada vez más ahogadas y con total incertidumbre presupuestaria.

La organización del EArte-Ar en etapas y en subgrupos requiere de un proceso de fortalecimiento del presente equipo y de la capacitación de nuevos/as integrantes provenientes de los diferentes niveles del sistema superior universitario.

¹⁵ Obsérvese <https://www.unesco.org/es/sustainable-development/education>

La necesidad de consolidar la pertenencia de los/as actuales integrantes y los/as nuevos/nuevas ingresantes es uno de los mayores retos para aprovechar años de esfuerzos (desde 2016 a la actualidad) en el armado de los procedimientos conceptuales-metodológicos de las distintas etapas.

Por otra parte, las investigaciones de tesis en el campo de la EAS producidas desde diferentes disciplinas y distintas geografías tienen la potencialidad de enfrentar con datos científicos a los discursos negacionistas en un contexto donde el colapso ecosocial es inocultable. Pese a su desfinanciamiento, la responsabilidad ética-política de las universidades junto a un fuerte posicionamiento político pedagógico en la formación de sus profesionales deben convertirse en irrenunciables pedagógicos. Si algo la Universidad no puede -en el marco del avance de las derechas- es ocultar las injusticias socioambientales o renunciar a soñar *mundos posibles otros*. Convertir la denuncia y los sueños en *desafíos pedagógicos* es hoy la tarea que le compete.

Referencias bibliográficas

Abellán López, M. A. (2021). El cambio climático: negacionismo, escepticismo y desinformación. *Tabula Rasa*, (37), 283–301. <https://www.revistatabularasa.org/numero-37/13-abellan.pdf>

ACUMAR. (2023). *Educación ambiental: Abordaje conceptual en la cuenca Matanza-Riachuelo. Cuadernillo docente. Escuelas por la Cuenca*. Autoridad de Cuenca Matanza-Riachuelo. https://www.acumar.gob.ar/wp-content/uploads/2016/12/Cuadernillo_Educacio%CC%81n-Ambiental-Teo%CC%81rico_DIGITAL.pdf

Alimonda, H. (Coord.). (2011). *La naturaleza colonizada: Ecología política y minería en América Latina*. CICCUS - CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20120319035504/natura.pdf>

Alvino, S., & Tissone, M. (2022, 9–11 de noviembre). *La educación ambiental en la formación docente en la provincia de Buenos Aires. Periodo 2007–2022* [Ponencia]. II Congreso Internacional de Ciencias Humanas: Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital, Universidad Nacional de San Martín. <https://www.aacademica.org/2.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/51.pdf>

Alvino, S., Corbetta, S., De la Vega, C., Foradori, M. L., Franco, A., Ithuralde, R., Maldonado, J., Pereyra, D., & Truchet, D. (2023). Itinerarios del “Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina” (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. *Revista Triángulo*, 15(Esp.), 30–57. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6848>

Bourdieu, P. (1999). *Mediaciones pascalinas*. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura* (pp. 135–141). Conaculta.

Canciani, M. L., Telias, A., & Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: Un abordaje de 12 lecciones*. Noveduc.

Canciani, M. L., & Telías, A. (2014). Educación ambiental, currículum y formación docente. En Telias, A., Canciani, M. L., Sessano, P., & Padawer, A. (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1ª ed.). Ediciones La Bicicleta. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>

Canciani, M. L., Cassanello, C., & Telias, A. (2009, agosto). Reivindicaciones ambientales y prácticas político-pedagógicas: La relación entre educación ambiental, acción colectiva y sustentabilidad. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1059.pdf>

Carvalho, I. (1999). La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social. *Tópicos en Educación Ambiental*, 1(1), 27–34. <http://www.anea.org.mx>

Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: De condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 23(49). <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300005>

Condenanza, L., & Cordero, S. (2011, 5–9 de diciembre). *La educación ambiental desde la teoría de los campos* [Ponencia]. VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Universidade Estadual de Campinas. https://abrapec.com/atas_enpec/viiienpec/resumos/R1724-1.pdf

Corbetta, S. (2023). *Educación ambiental e intercultural desde el pensamiento crítico latinoamericano*. Editorial Nazhira.

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Corbetta, S. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix*, 6(43). <https://www.economicas.uba.ar/extension/vocesenelfenix/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educacion-ambiental/>

Corbetta, S., & Franco, D. (2024). De prácticas académicas y fundamentos teóricos para la ambientalización de la educación superior: Reflexiones recursivas desde el pensamiento ambiental latinoamericano. En Eschenhagen, M. L., Corbetta, S., Velásquez Sarria, J., & Bravo Mercado, M. T. (Coords.), *Investigaciones para pensar y hacer educación ambiental superior en América Latina y el Caribe: Una propuesta desde el Colectivo EArte-ALyC* (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad del Tolima. <https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/investigaciones-para-pensar-y-hacer-educacion-ambiental-superior-en-america-latina-y-el-caribe-una-propuesta-desde-el-colectivo-earte-alyc>

Corbetta, S., & Giménez, L. (2023). La educación ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. *Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados*. Universidad Nacional de Hurlingham.

Corbetta, S. (Coord.), Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara Parra, A. (2018). *Educación Intercultural Bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos*. CEPAL; UNICEF. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44269/S1800949_es.pdf

Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (Ed.), *Intersecciones: Cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87–122). Bellaterra.

Cruz Hernández, D., & Bayón Jiménez, M. (Coords.). (2020). *Cuerpos, territorios y feminismos: Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*. Ediciones Abya-Yala. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/21045/1/Cuerpos%2C%20territorios%2C%20feminismos%2C%20LBP%202019-II.pdf>

De Alba, A. (2007). Investigación en educación ambiental en América Latina y el Caribe: Doce tesis sobre su constitución. En E. González (Ed.), *La educación ante el desafío ambiental global: Una visión latinoamericana*. Plaza y Valdés-Crefal.

De Carvalho, L. M., & Megid Neto, J. (Orgs.). (2024). *Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981–2020): Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural*. FE/UNICAMP. <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/EducacaoAmbiental>

De Carvalho, L. M., & Megid Neto, J. (2012). *A educação ambiental no Brasil: Análise da produção acadêmica – Teses e dissertações*. UNESP – Rio Claro; UNICAMP; USP – Ribeirão Preto. https://www.earte.net/downloads/EArte_Relatório_Científico_CNPq_2010_2012.pdf

EArte-ALyC. (s.f.a). *Criterios de inclusión, de exclusión y de dudas de tesis*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>

EArte-ALyC. (s.f.b). *Formulario de carga* [Mimeo].

EArte-ALyC. (s.f.c). *Instrucciones y descriptores para la clasificación de las tesis de educación ambiental*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>

EArte-Ar. (s.f.d). *Definición de ejes/temas de análisis para la clasificación de las tesis de educación ambiental*. <https://eartealyc.net/biblioteca/eixos.pdf>

EArte-ALyC. (2019). *Acta de conformación. Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe*. <https://eartealyc.net/biblioteca/principios.pdf>

Eschenhagen Durán, M. L., Corbetta, S., Velásquez Sarriá, J. A., & Bravo, M. T. (2024). *Investigaciones para pensar y hacer educación ambiental superior en América Latina y el Caribe: Una propuesta desde el Colectivo EArte-ALyC* (1ª ed.). Universidad del Tolima; Universidad Nacional Autónoma de México.

Eschenhagen Durán, M. L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: Puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M., & Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y revivir* (Tomo 1, pp. 403–441). Ediciones Abya-Yala. <https://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>

Estenssoro, F. (2021). ¿Quién está destruyendo la vida en el planeta? La confrontación de los conceptos antropoceno y capitaloceno en el debate ambiental. *Universum (Talca)*, 36(2), 661–681. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-23762021000200661>

García, D. (2022). La educación ambiental como política de Estado en la Argentina: Desafíos en clave latinoamericana. *Estado y Políticas Públicas*, (17), 129–153. https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1635737163_129-153.pdf

García, D., De la Iglesia, O., Priotto, G., & Azcona, M. S. (2018). *Estrategia de Educación Ambiental Nacional: Sistematización de proceso 2016–2018* (1ª ed.). Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable; Ministerio de Educación de la Nación.

García, D., Azcona, M. S., & De la Iglesia, O. (2017). *Educación ambiental: Construir sentidos compartidos* (1ª ed.). Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sustentable; Ministerio de Educación de la Nación.

González Gaudiano, E., Canciani, M. L., & Telías, A. (Coords.). (2020). *Educación ambiental: Un abordaje desde la pedagogía del conflicto ambiental*. CLACSO.

González Gaudiano, E., Meira, P., & Martínez Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y universidad: Retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 69–93. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602015000300004&script=sci_abstract

González Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. Plaza y Valdés.

González Gaudiano, E. (1989). La Carta de Bogotá sobre Universidad y Medio Ambiente. *Revista de la Educación Superior*, 18(71), 1–4. http://publicaciones.anuias.mx/pdfs/revista/Revista71_S2A2ES.pdf

Iribarren, L., Guerrero Tamayo, K., Garelli, F., & Dumrauf, A. (2022). Pedagogías del conflicto ambiental: Aportes desde una experiencia participativa de formación docente en un territorio en disputa. *Praxis Educativa*, 26(1), 29–29. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260102>

Korol, C. (2016). *Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorios en América Latina* (1ª ed.). GRAIN; Acción por la Biodiversidad; América Libre. <https://semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/somos-tierra-semilla-y-rebeldi-a.-mujeres-tierra-y-territorio-en-amrica-latina.pdf>

Leff, E. (2016). La constitución del campo socioambiental en América Latina: Teoría política del pensamiento ambiental latinoamericano. En D. Floriani & A. Elizalde Hevia (Orgs.), *América Latina: Sociedade e meio ambiente: Teorias, retóricas e conflitos em desenvolvimento*. Editora da UFPR.

Leff, E. (2009). Pensamiento ambiental latinoamericano. *VI Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental, San Clemente del Tuyú, Argentina*. ISEE Publicación Ocasional, (6). <https://iseethics.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/saps-no-09-span.pdf>

Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 2(7), 1–28. <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500705.pdf>

Mardones, G. (2019). El pensamiento ambiental latinoamericano en la investigación de postgrado sobre educación ambiental en Chile: Un análisis preliminar. En *Seminario de Educación Ambiental en las universidades latinoamericanas: Retos, perspectiva y apuestas*, 29–30 de abril, Universidad de Tolima, Ibagué.

Marín, K. (1978, 18 de mayo). Entrevista a Paulo Freire: “La educación es siempre un quehacer político”. *El País*. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html

Milei, J. (2024, 24 de septiembre). 79.º Período de Sesiones de la Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, Estados Unidos. Presidencia de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/javier-milei-en-la-asamblea-de-naciones-unidas-argentina-va-abandonar-la-posicion-de>

Mignolo, W. (2008). La opción de-colonial: Desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, (8), 243–281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600813>

Moore, J. W. (2013a). El auge de la ecología-mundo capitalista: Las fronteras mercantiles en el auge y decadencia de la apropiación máxima. *Laberinto*, (38), 10–26. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-El-Auge-de-la-ecologia-mundo-capitalista-Part-I-Laberinto-2013.pdf>

Moore, J. W. (2013b). Feudalismo, capitalismo, socialismo o teoría y política de las transiciones eco-históricas. *Laberinto*, (40), 31–37. <https://jasonwmoore.com/wp-content/uploads/2017/08/Moore-Feudalismo-Capitalismo-Socialismo-o-Teor%C3%ADa-y-Pol%C3%ADtica-de-las-Transiciones-Eco-Hist%C3%B3ricas-2014.pdf>

Noguera, A. P. (2018). Polifonías de la re-existencia: Pensamiento ambiental sur en tiempos de guerra, devastación y saqueo de las tramas de vida. Ponencia presentada en 8.ª Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. *Foro Mundial del Pensamiento Crítico*, Buenos Aires, 19–23 de noviembre.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1972). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano* (5–16 de junio). Estocolmo.

Orozco, R., Fidelis, T., Bolaños Alcántara, J. V., & Quintero Leguizamón, R. A. (Coords.). (2023). *Viejas y nuevas derechas en América: Contrainsurgencia, despojos y sentidos comunes* (1.ª ed.). CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/249067/1/Viejas-y-nuevas.pdf>

Padawer, A., & Canciani, M. L. (2014). Problematizando el campo de la educación ambiental desde la antropología de la educación: Reflexiones sobre los procesos de construcción de conocimientos ambientales asociados a la agricultura familiar en el sudoeste misionero. En A. Telias, M. L. Canciani, P. Sessano & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicicleta. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>

Página/12. (2024, 15 de julio). Censura en el INTA: Prohíben hablar de "cambio climático", "agroecología" y "sustentabilidad". <https://www.pagina12.com.ar/752278-censura-en-el-inta-prohiben-hablar-de-cambio-climatico-agroe>

PNUMA-UNESCO. (1985). *Universidad y medio ambiente en América Latina y el Caribe: Seminario de Bogotá*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior; Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe.

Quijano, A. (2011). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Saltalamacchia, H. (2009). La abstracta generalidad de las explicaciones (Un elogio a los estudios de casos). *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*. Asociación Latinoamericana de Sociología. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1187.pdf?view>

Santos, R., & Carvalho, L. M. de. (2021). El proceso educativo y los conflictos socioambientales: Construcción de posibles significados y sentido. *Praxis & Saber*, 12(28), e11169. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11169>

Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes de la educación ambiental. En M. Sauvé & I. Carvalho (Orgs.), *A pesquisa em educação ambiental: Cartografias de uma identidade narrativa em formação* (pp. 13–38). Artmed.

Sessano, P. (2014). La experiencia de educación ambiental 2006/2007 en la provincia de Buenos Aires: Un ejemplo de compromiso público ampliado con la gestión y concepción de la educación del presente. En A. Telías, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en Argentina: Actores, conflictos y políticas*. Ediciones La Bicileta.

Svampa, M., & Viale, E. (2020). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI Editores.

Telías, A., Canciani, M. L., Sessano, P., & Padawer, A. (Eds.). (2014). *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicileta.

Telías, A. (2014). La institucionalización del campo de la EA en la Argentina: Un análisis posible de su construcción. En A. Telías, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino & A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (1.ª ed.). Ediciones La Bicileta.

Telías, A. (2010). Reflexiones sobre el campo de la educación ambiental en la Argentina. En *Diálogos y reflexiones en investigación: Contribuciones al campo educativo*. IICE, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Ponencia presentada en el *Encuentro Continental de Educadores Agustinos*, 24–28 de enero, Lima. <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html>

Walsh, C. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. Alter/nativas. <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>

Walsh, C. (2013). *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos en pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I). Ediciones Abya-Yala. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/385.pdf>

Walsh, C., García Linera, A., & Mignolo, W. (Eds.). (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Ediciones del Signo.

Argentina. Congreso de la Nación. (2021). *Ley N.º 27.621: Educación Ambiental Integral (LEAI)*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>

Argentina. Congreso de la Nación. (2020). *Ley N.º 27.592: Ley Yolanda*. <https://www.argentina.gob.ar/interior/ambiente/ley-yolanda>

Fecha de recepción: 19-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025



Estrategias metodológicas para la identificación de tesis de posgrado en educación y ambiente, aportes para construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental en Argentina

Methodological Strategies for Identifying Postgraduate Theses on Education and the Environment, Contributions to Building the State of the Art of Environmental Education in Argentina

MALDONADO, José¹ y GONZÁLEZ, Mauro²

Maldonado, J. y González, M. (2025). Estrategias metodológicas para la identificación de tesis de posgrado en educación y ambiente, aportes para construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental en Argentina. *RELAPAE*, (22), pp. 36-50.

Resumen

En Argentina la Educación Ambiental (EA) constituye un campo en construcción, que lentamente se viene incorporando en las agendas de investigación de los/as tesistas de posgrado de las universidades argentinas. Conocer cuál es el estado de la cuestión de las investigaciones en EA en las universidades de nuestro país, constituye uno de los objetivos del equipo interdisciplinario EArte-Ar (Estado del Arte de la Educación Ambiental en Argentina). En este artículo nos proponemos presentar algunas de las estrategias de identificación y búsqueda de tesis que hemos llevado a cabo desde el EArte-Ar, en el afán de reconocer aquellas investigaciones finales de graduación que se interesan en la relación entre procesos educativos y el ambiente. Este recorrido metodológico nos posibilita actualizar el escenario acerca del cuál es el estado de acceso a la información en las universidades argentinas, principalmente sobre las posibilidades de acceso público a las investigaciones de posgrado de las instituciones de Educación Superior de la región del Noroeste argentino (NOA) y el Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (AMBA), donde se centraron las experiencias de trabajo de campo de este equipo. Analizamos el marco normativo que incide en las políticas educativas y de acceso a la información pública en nuestro país y planteamos la discusión acerca de cuáles son los desafíos que nos interpela como investigadores/as en Educación Ambiental el acceso a las publicaciones que son resultado de las investigaciones universitarias, en el actual contexto de desfinanciamiento y desmantelamiento del sistema universitario y científico nacional, producto de las políticas gubernamentales de turno.

Palabras Clave: Educación Ambiental Superior, Búsqueda de tesis, Repositorios institucionales, Estado del Arte, Estrategias metodológicas.

Abstract

In Argentina, Environmental Education (EE) is a field under construction, gradually being incorporated into the research agendas of postgraduate students at universities. Understanding the state of research in EE at universities in our country is one of the objectives of the interdisciplinary team EArte-Ar (State of the Art of Environmental Education in Argentina). In this article, we aim to present some of the strategies for identifying and searching for theses that we have carried out within the EArte-Ar team, in an effort to recognize those final graduation research projects that focus on the relationship between educational processes and the environment. This methodological approach allows us to update the scenario regarding the state of access to information in Argentine universities, particularly concerning public access to postgraduate research at Higher Education institutions in the Northwest region of Argentina (NOA) and the Metropolitan Area of the Province of Buenos Aires (AMBA), where this team's fieldwork experiences were concentrated. We analyze the regulatory framework that affects educational policies and access to public information in our country and we raise the discussion about the challenges we face as researchers in Environmental Education regarding access to publications

¹ Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina / josemaldonadoq@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3457-3168>

² Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina / mauroangon440@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0004-5031-5411>

resulting from university research, in the current context of defunding and dismantling of the national university and scientific system, as a result of current government policies.

Keywords: Higher Environmental Education, Thesis search, Institutional repositories, State of the art, Methodological strategies.

INTRODUCCIÓN

La Educación Ambiental (EA) en Argentina constituye un campo de conocimientos y prácticas en permanente construcción (Canciani et al., 2017; Condenanza & Cordero, 2011) y que en la actualidad presenta numerosos signos de vitalidad en diferentes puntos del territorio nacional. Esta vitalidad se manifiesta en el aumento de grupos de investigación, de publicaciones específicas y en la incorporación de mesas de trabajo en esta temática en encuentros académicos, jornadas y congresos nacionales e internacionales. De hecho, las sanciones de la Ley Yolanda N° 27.592/2020, que establece la capacitación obligatoria en materia ambiental para los/as empleados/as públicos/as y de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621/2021, que impulsa a la EA como una política pública nacional en todo sistema educativo; han brindado un marco normativo e institucional que ha revitalizado y actualizado las discusiones sobre esta temática en el país.

En este contexto de construcción y consolidación, un aspecto clave es el creciente interés de las investigaciones de posgrado en la relación entre los procesos educativos y el ambiente. En los últimos 30 años, esta línea de indagación ha comenzado a ocupar un lugar relevante en las agendas de trabajo de tesis de maestría y doctorado en distintas universidades. El análisis de las tesis producidas en estos niveles educativos, donde se forman los/as investigadores/as del sistema científico nacional, resulta fundamental ya que permite comprender cómo se está configurando el campo de la Educación Ambiental en nuestra región. Sin embargo, aún persiste una falta de estudios sistemáticos que den cuenta del estado actual de las investigaciones en esta temática. En este sentido, la construcción de un Estado del Arte (EdA) se presenta como una herramienta valiosa para caracterizar y analizar el desarrollo de este campo en construcción.

El EdA es un tipo de investigación documental, que implica la recopilación, clasificación, organización y análisis de publicaciones específicas, en este caso textos escritos, disponibles sobre un determinado campo temático. Estos estudios, se orientan a rescatar y sistematizar el conocimiento producido dentro de un área disciplinar y posibilitan identificar los avances alcanzados en el tema, las corrientes teórico-metodológicas predominantes, las disputas de sentido dentro de esas corrientes, así como también reconocer las principales limitaciones, vacíos temáticos o áreas poco exploradas que pueden aportar a la profundización o complejización de una investigación en desarrollo (Londoño Palacio et al., 2014; Restrepo Parra et al., 2014).

A nivel latinoamericano, existen diferentes antecedentes de construcción de Estados del Arte en la Educación Ambiental (Bosque Suárez, 2014; Ravelo et al., 2014), siendo el Proyecto EArte en Brasil, uno de los equipos de investigación con más trayectoria en este tipo de estudios panorámicos (De Carvalho & Neto, 2024). Esta iniciativa cuenta con más de 20 años de trabajo y han logrado construir una base de datos abierta, con más de 6000 tesis de maestrías y doctorados producidas en este país. La experiencia llevada a cabo por EArte-Brasil, ha servido de puntapié para que, en 2019 en Ibagué, Colombia, se conforme el “Colectivo de Investigadores/as en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe”. Entre los principales objetivos de este colectivo, se encuentra el de promover la investigación en EA de forma colaborativa a nivel interinstitucional e internacional y desarrollar el Estado del Arte de la EA en Educación Superior para América Latina y del Caribe en las universidades latinoamericanas, proyecto al cual se lo denominó “EArte-ALyC” (Estado del Arte de la Educación Ambiental en América Latina y el Caribe) y están participando integrantes de 19 universidades latinoamericanas (Kato et al., 2022).

En Argentina, el equipo interdisciplinario EArte-Ar (Estado del Arte de la Educación Ambiental en Argentina), asumió el desafío de construir el capítulo local dentro de la iniciativa latinoamericana. Para afrontar esta tarea, nos propusimos revisar las tesis de todos los programas de maestrías y doctorados, más allá de su origen disciplinario. Esta decisión continúa con los postulados fundantes de la EA, que desde que se enunció de manera internacional en la Conferencia de Estocolmo en 1972 o en la Conferencia Mundial de Educación Ambiental de Tbilisi en 1977, se manifestó que las problemáticas ambientales constituyen problemas complejos y multidimensionales, por lo que la EA debe abordarse desde la interdisciplinariedad (Corbetta, 2019).

El relevamiento de tesis de posgrado de las universidades, constituye un desafío metodológico donde se entranan diversas complejidades vinculadas a cómo se configura el sistema universitario nacional, el marco legislativo de acceso a la información pública y las políticas de gestión y difusión de las publicaciones de cada institución educativa del nivel

superior. En este artículo³ presentamos las estrategias de identificación de tesis que venimos llevando a cabo desde el EArte-Ar, a fin de actualizar el escenario reconocido en publicaciones anteriores (Alvino et al., 2023; Corbetta et al., 2024) y analizar sobre cuáles son las posibilidades de acceso a este tipo de publicaciones de posgrado.

Estos resultados se lograron gracias al apoyo institucional y financiero de tres proyectos de investigación provenientes de universidades públicas de gestión estatal⁴ y esperan ser insumo para la discusión sobre el derecho a la información pública de las universidades y las estrategias de difusión de los resultados de investigación de estos máximos niveles educativos. Hacemos foco en los hallazgos y emergentes que resultaron de los relevamientos virtuales realizados en las redes de repositorios institucionales de nuestro país, como de las experiencias de trabajo de campo llevadas a cabo en instituciones de Educación Superior de la región del Noroeste argentino (NOA) y el Área Metropolitana de la Provincia de Buenos Aires (AMBA).

1. El derecho al acceso a las publicaciones académicas

A nivel internacional, el acceso a la información es reconocido como un derecho humano esencial y se vincula con la posibilidad de acceder a los conocimientos y a la libertad de expresión. En el ámbito académico, este derecho implica la capacidad de acceder, generar y compartir publicaciones científicas sin restricciones, promoviendo así la democratización del saber y el avance de los conocimientos en beneficio de la sociedad (Damus, 2024).

A casi 42 años del retorno de la democracia en Argentina, la democratización del conocimiento es un pilar fundamental para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa. Garantizar el acceso a los conocimientos que se producen en las universidades, como es el caso de las tesis de posgrado, no solo fortalece el derecho a la información, sino que también resulta clave para la construcción y consolidación de campos emergentes, como la Educación Ambiental. Sin embargo, persisten múltiples barreras que limitan la disponibilidad de estas producciones académicas, lo que pone en debate las políticas de acceso abierto y el compromiso de las universidades con la circulación del saber en una sociedad democrática.

En nuestro país, existen dos normativas fundamentales que impulsan la democratización en el acceso a la información. Una es la Ley de Acceso a la Información Pública N° 27.275, sancionada en 2016 y reglamentada en 2017, cuyo propósito principal es asegurar la disponibilidad efectiva de información pública, fomentar la participación ciudadana y fortalecer la transparencia en la gestión estatal. Esta legislación obliga a los tres poderes del Estado a brindar acceso a datos y documentos en cualquier formato, permitiendo que la ciudadanía pueda consultar información generada, obtenida, transformada, controlada o resguardada por los organismos correspondientes. Así, cualquier persona tiene el derecho de acceder a información en poder tanto de entidades públicas como de particulares que ejerzan funciones estatales o reciban financiamiento del Estado. A su vez, la norma establece la obligación del Estado de implementar un sistema administrativo que facilite la búsqueda y el acceso a la información requerida.

Sin embargo, existen excepciones, como aquella información considerada reservada o confidencial, relacionada con la defensa nacional o la política exterior; secretos bancarios, industriales, comerciales, financieros, científicos o tecnológicos; información que pudiera afectar investigaciones sobre actividades ilícitas; datos protegidos por el secreto profesional o información personal; así como aquella cuyo acceso pudiera comprometer la seguridad o la vida de una persona. Sin bien, esta ley fue modificada a través del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 780/2024 y restringe el acceso a ciertas informaciones que deberían ser de acceso público (Gil Domínguez, 2024), estas modificaciones no afectan la consulta de publicaciones de posgrado en universidades.

En el contexto académico, el movimiento internacional de Acceso Abierto que busca eliminar las barreras y restricciones de accesibilidad a la información científica, tuvo una gran influencia en las políticas institucionales que se desarrollaron en muchas universidades de la región (Placeres et al., 2022). En Argentina, a principios del siglo XXI esta iniciativa logró materializarse con la creación de los primeros repositorios digitales a través de la denominada “vía verde”, estrategia

³ Agradecemos la lectura atenta de los/as integrantes del equipo EArte-Ar, quienes han comentado las versiones preliminares de este escrito y han realizado diversos aportes que han nutrido a esta publicación.

⁴ PI-UNSE 2020-2021 *“La Educación Ambiental en la agenda de las universidades argentinas. Análisis de las tesis de posgrados: corrientes y tendencias teórico-metodológicas, con foco en la región del noroeste argentino”* dirigido por el Dr. Pablo Blanco y los PI-UNAHUR *“La Educación Ambiental en la agenda de las universidades argentinas. Análisis de las tesis de posgrados: corrientes y tendencias teórico-metodológicas, con foco en la región del AMBA” (2021-2023)* y *“La Educación Ambiental (EA) en la agenda de las universidades argentinas como insumo para el diseño de las políticas públicas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de posgrados” (2023-2025)* dirigidos por la Dra. Silvina Corbetta y la Mg. Lucía Giménez.

que busca promover el acceso gratuito a la literatura científica y técnica, mediante el autoarchivo de producciones generadas por especialistas, científicos/as e investigadores/as en repositorios temáticos o institucionales. Sin embargo, estos repositorios constituían iniciativas aisladas, motorizados principalmente por bibliotecas universitarias, cuyas posibilidades de crecimiento dependían del apoyo institucional (De Volder, 2008). En el año 2011 la creación del Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD), dentro de la órbita de lo que en ese momento era el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT), habilitó un nuevo escenario para los repositorios nacionales, ya que impulsó que un equipo técnico especializado, avance en la formulación de protocolos de implementación para las instituciones que adhieran a este sistema (Fushimi et al., 2021).

La sanción de la Ley de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto N° 26.899, aprobada en el 2013 y reglamentada en 2016, constituyó un marco legislativo que profundizó las políticas de acceso abierto. Esta normativa establece que los organismos públicos que conforman el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación que reciban financiamiento estatal, deben desarrollar Repositorios Digitales Institucionales (RDI) de acceso abierto, propios o compartidos, para alojar la producción científico-tecnológica de investigadores/as, tecnólogos, docentes, becarios y estudiantes de posgrado, resultantes de la realización de sus actividades de investigación. De esta manera, posibilitó el refuerzo de políticas públicas para consolidar los repositorios ya existentes, capacitar en la formulación de protocolos institucionales y crear sistemas de gestión unificados, que busquen garantizar que las publicaciones estén disponibles en línea sin restricciones económicas ni institucionales (Fushimi et al., 2022).

A más de 10 años de la sanción de esta ley, muchas universidades aún se encuentran en etapas iniciales en la creación y consolidación de sus Repositorios Digitales Institucionales (RDI). En un relevamiento publicado en 2021 por Marcela Fushimi, Mónica Pené, Carolina Unzueta y Ana Sanllorenti, las autoras identificaron en el año 2019 unos 53 RDI pertenecientes a 34 de las 65 Universidades Nacionales relevadas (52%) (Fushimi, Pené, Unzueta, et al., 2021). Según las estadísticas más recientes del MINCYT (2025), el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) cuenta con 530.298 publicaciones provenientes de 48 repositorios institucionales. Sin embargo, solo el 3,24% de estos documentos corresponden a tesis de maestría (17.142 registros) y el 4% a tesis de doctorado (21.132 registros). Por su parte, la Biblioteca Digital Universitaria (BDU), que trabaja en red con 60 repositorios, 62 instituciones y 37 bibliotecas nacionales, registraba en julio de 2024 un total de 24.621 tesis de maestría y 21.880 de doctorado. No obstante, estas cifras no son del todo precisas, ya que existen registros duplicados o mal catalogados, lo que lleva a encontrar documentos clasificados erróneamente como tesis de maestría cuando en realidad corresponden a especializaciones o trabajos de grado.

Otro aspecto que pudimos constatar a partir del trabajo de campo en bibliotecas y archivos de posgrado es el bajo nivel de digitalización de las tesis universitarias, especialmente aquellas defendidas en la década de 1990 y en los primeros años del siglo XXI. Si bien algunas universidades, en particular aquellas con RDI consolidados, han iniciado procesos de digitalización de documentos en formato físico, estas iniciativas aún son limitadas. En la mayoría de los casos, la migración de las tesis a repositorios virtuales depende tanto de incentivos institucionales vinculados a la Ley de RDI, como de los esfuerzos individuales de las personas que trabajan en las Secretarías de Posgrado o en las bibliotecas universitarias.

De esta manera, a pesar de los avances normativos y la consolidación de repositorios digitales en Argentina, el acceso abierto a la producción académica sigue siendo un desafío pendiente, especialmente en lo que respecta a las tesis de posgrado. La baja representación de estos documentos en los repositorios institucionales evidencia la necesidad de profundizar políticas que garanticen su disponibilidad y visibilización. En este sentido, resulta fundamental reafirmar el derecho al conocimiento como un bien público, promoviendo estrategias que fortalezcan la accesibilidad y la circulación del saber. Esto no solo contribuiría al crecimiento de la Educación Ambiental y otras disciplinas emergentes, sino que también consolidaría un sistema científico más inclusivo, equitativo y comprometido con el desarrollo social.

2. Estrategias metodológicas para la identificación de tesis de posgrado

2.1 - Caracterización de las ofertas educativas de posgrado

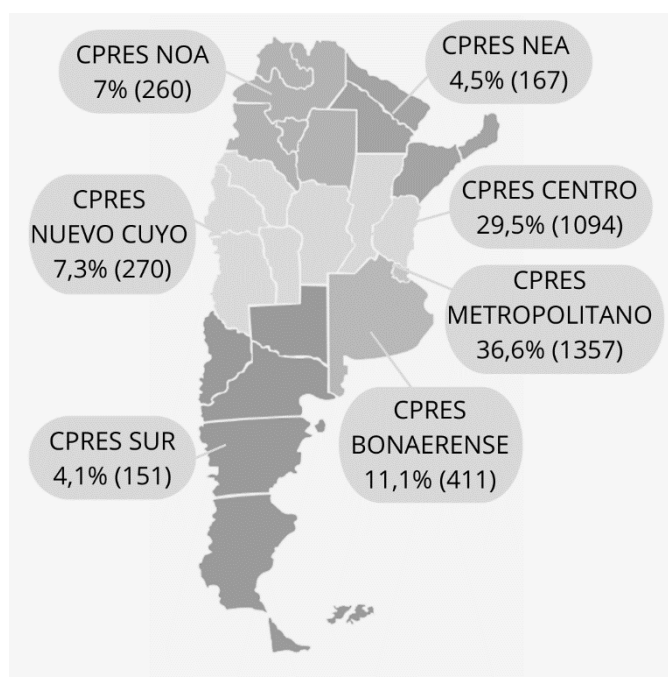
El uso de tesis de posgrado como fuentes documentales conlleva ciertas complejidades, lo que nos llevó a desarrollar múltiples estrategias para su identificación y acceso. Como primer paso, fue necesario caracterizar y analizar la oferta académica de posgrados dentro del sistema universitario nacional. Para ello, realizamos un relevamiento de los programas acreditados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), con el propósito de identificar las maestrías y doctorados en funcionamiento en el país, poniendo especial atención en aquellos

impartidos por universidades del Noroeste Argentino (NOA) y del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) donde hemos focalizado el trabajo de campo en esta etapa del proyecto.

Este organismo elabora anualmente una Guía que actúa como un catálogo de referencia, en el que se detallan las carreras acreditadas según la universidad, la disciplina y la región geográfica, de acuerdo con la clasificación establecida por el Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES). Desde 2013, esta publicación se actualiza de manera periódica y constituye una herramienta clave, que brinda información oficial generada por un ente público y estatal. Según la edición 2024 de la Guía de posgrados, en Argentina existen 563 doctorados, 1390 maestrías y 2147 especializaciones acreditadas, distribuidas en 103 instituciones universitarias a lo largo de las 24 jurisdicciones del país. De este total, el 70,8% corresponden a instituciones de gestión pública, 29,1% de gestión privada y un 0,1% de gestión mixta (CONEAU, 2024).

Al analizar la distribución geográfica de la oferta educativa de posgrados en Argentina, se observa una correlación entre la cantidad de programas disponibles y la densidad poblacional de los principales centros urbanos. En este sentido, el CPRES Metropolitano, que abarca la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus localidades aledañas, concentra el 36,7% de los posgrados del país. Le sigue el CPRES Centro, integrado por las provincias de Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos, con el 29,5%, y luego el CPRES Bonaerense, que reúne el 11,1%. Las demás regiones presentan una menor concentración de oferta: el CPRES Nuevo Cuyo (Mendoza, San Luis, La Rioja y San Juan) alcanza el 7,3%; el CPRES Noroeste (Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca y Santiago del Estero) el 7%; el CPRES Noreste (Misiones, Corrientes, Chaco y Formosa) el 4,5%; y finalmente, el CPRES Sur (La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego) con el 4,1% (Gráfico 1).

Gráfico 1. Mapa de Argentina con delimitación de provincias integrantes de cada CPRES de CONEAU y cantidad de posgrados acreditados por CPRES.



Fuente: Elaboración propia en base a datos presentados en Guía de Posgrado 2024, CONEAU.

El mapeo de la oferta de posgrados en Argentina nos permitió diseñar una estrategia de relevamiento que contemplara todo el territorio nacional dentro de las posibilidades de este proyecto. Para ello, realizamos búsquedas específicas en cada unidad académica, considerando sus particularidades institucionales y administrativas. Un aspecto clave de este proceso fue identificar que no todas las carreras actualmente acreditadas por CONEAU cuentan con tesis finalizadas, por lo que fue necesario relevar y sistematizar esta información de manera individualizada. Además, detectamos que existen programas de posgrado con tesis defendidas que correspondían a acreditaciones previas y que, por esta razón, no figuraban en los catálogos actuales, lo que dificultaba su identificación. Frente a esta situación, nos propusimos reconstruir y organizar la información sobre estos programas, que si bien ya no están activos, han generado conocimientos relevantes para la conformación de este campo temático.

Para llevar adelante estos relevamientos específicos en cada institución universitaria, realizamos consultas tanto en las páginas oficiales de cada propuesta de posgrado, o comunicaciones directas con las coordinaciones académicas de las carreras. Dado el nivel de detalle requerido y los recursos disponibles, priorizamos las consultas personalizadas en todas las universidades del CPRES NOA y en algunas instituciones del CPRES Metropolitano, ajustando nuestras estrategias metodológicas a las particularidades de cada unidad académica.

2.2 – Búsquedas virtuales y pre-identificación de tesis

Ante el desafío de identificar las tesis interesadas en la relación entre los procesos educativos y el ambiente de toda la Argentina, en primera instancia nos planteamos la estrategia de reconocer las publicaciones e informaciones que están disponibles en línea, a fin de actualizar el escenario de las posibilidades de acceso de estas publicaciones. En ese marco, como primer paso, realizamos búsquedas virtuales en tres vías de relevamiento: búsquedas sistemáticas en las principales redes de Repositorios Digitales Institucionales (RDI) disponibles en el país, relevamientos en las páginas web oficiales de las carreras de posgrado de interés y búsquedas sistemáticas en las principales plataformas de publicaciones académicas disponibles en la web.

Para comprender el alcance de la primera vía de relevamiento, es importante mencionar que en Argentina existen dos grandes plataformas que recopilan información de numerosos repositorios institucionales y catálogos de bibliotecas digitales: la Base de Datos Unificada (BDU) del Sistema de Información Universitaria (SIU) y, el ya mencionado, Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD). Ambas están interconectadas con LA Referencia, el sistema regional que agrupa repositorios de diez países de América Latina. Estos “cosechadores” virtuales resultan herramientas clave, ya que se actualizan constantemente y facilitan el acceso a los catálogos de las bibliotecas universitarias que se encuentran en red, como también a publicaciones producidas en universidades y en organismos de ciencia y tecnología como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA) y el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI). En el caso específico de las tesis de posgrado alojadas en repositorios institucionales, permiten acceder a información detallada como el nombre del autor o autora, el título de la tesis, su resumen, la universidad de origen y, en la mayoría de los casos, al documento completo.

Luego, para identificar las tesis de interés, utilizamos los filtros de los cosechadores según el ‘tipo de publicación’ (en este caso, ‘tesis de maestría’ y ‘tesis de doctorado’) y exploramos distintos motores de búsqueda. Dado que el criterio de inclusión de tesis, que consensuamos de manera conjunta con el EArte-ALyC, abarca aquellas tesis que abordan explícitamente la relación entre procesos educativos y el ambiente, diseñamos una estrategia de búsqueda que fuera más allá de la denominación literal de ‘Educación Ambiental’. Esta decisión teórico-metodológica, amplía las miradas sobre el campo de la EA y posibilita que aquellas investigaciones que trabajan en temáticas cercanas, y que por tradiciones disciplinares, no se autodenominan desde la “Educación Ambiental”, pero que están produciendo conocimientos y enriqueciendo las discusiones propias del campo (Alvino et al., 2023). Este proceso, implica reconocer que el modo en que se enuncia la relación entre educación y ambiente, sea en los títulos y contenidos de las tesis, responde a los posicionamientos político-epistemológicos de sus autores/as. Por ello, diversificamos nuestras estrategias de búsqueda con el objetivo de identificar diferentes enfoques y perspectivas dentro del campo.

De esta manera, ensayamos diversas combinaciones de “palabras claves” o “términos de búsqueda” como: ‘educación + ambiente’, ‘educ ambient’, ‘formación ambiental’, ‘educación ecológica’, ‘educación y desarrollo sostenible’, ‘educación sustentable’, ‘educación en la naturaleza’, ‘educación agroecológica’, ‘pedagogía ambiental’, ‘geo pedagogía’, ‘educación y buen vivir’ y ‘educación y conflictos ambientales’, entre otros. Dependiendo de los operadores de búsqueda de cada repositorio, esta estrategia nos permitió identificar tesis que contenían estos términos en sus títulos, resúmenes, entre las palabras clave o en el cuerpo del documento.

La segunda vía de relevamiento virtual, parte del reconocimiento de los programas de posgrado de las universidades en los catálogos de la CONEAU que antes se caracterizó y de la mano con este relevamiento, implementamos una estrategia de revisión de las páginas web de cada unidad académica y de las propias carreras. Nuestro objetivo fue identificar información precisa sobre estas propuestas educativas. Durante este proceso, encontramos que muchas maestrías y doctorados utilizan sus blogs o páginas web para publicar los listados de tesis defendidas, incluyendo los títulos y los nombres de sus autores/as.

Además, en varias de estas carreras existen repositorios informales gestionados por los equipos de las secretarías de posgrado o por las coordinaciones de las propias carreras. En estos espacios, es posible acceder a los resúmenes de las tesis e incluso, en algunos casos, a los documentos completos. Este hallazgo resultó particularmente relevante, ya que la mayoría de estas tesis no están incorporadas en las redes de repositorios previamente mencionadas.

En muchos casos, estas iniciativas surgen en universidades que aún no cuentan con RDI consolidados. De esta manera, estas experiencias de gestión, conservación y difusión de tesis de posgrado funcionan como herramientas valiosas para la visibilización de la producción académica, aunque su impacto sigue siendo limitado debido a la dificultad de acceso a sus sitios web. No obstante, es importante reconocer que estos esfuerzos representan antecedentes clave que, en el futuro, podrían contribuir al fortalecimiento de los RDI institucionales.

Por último, la tercera vía de relevamiento virtual se llevó a cabo mediante búsquedas sistemáticas en *Google Scholar* (también llamado *Google Académico*), utilizando los diferentes términos de búsqueda mencionados previamente. A diferencia de los repositorios institucionales y bases de datos académicas, *Google Scholar* actúa como un índice de publicaciones científicas, recopilando y enlazando documentos desde diversas fuentes. Entre ellas se encuentran los RDI de universidades, revistas científicas de acceso abierto y de editoriales comerciales, bases de datos académicas, así como actas de congresos y catálogos de bibliotecas. Además, esta plataforma puede indexar documentos alojados en redes académicas como *Academia.edu* o *ResearchGate*, siempre que sean de acceso abierto. Esta característica resultó particularmente útil para identificar tesis de posgrado que no estaban incorporadas en los RDI oficiales de las universidades de origen, pero que sus propios autores habían compartido en estas plataformas. En este sentido, la función de "**alertas**" de la plataforma permite programar notificaciones por correo electrónico cada vez que se indexan nuevas publicaciones que coincidan con los términos de búsqueda previamente definidos.

En síntesis, estas tres vías de relevamiento virtual permitieron trazar un panorama más amplio y detallado sobre la accesibilidad y disponibilidad de tesis de posgrado en el país. Estas estrategias de trabajo virtual, nos permitió avanzar en la identificación tanto de las fortalezas de los sistemas de repositorios existentes, como las limitaciones y desafíos en la visibilización de estas producciones académicas.

2.3 – Búsquedas presenciales en bibliotecas universitarias y archivos de posgrado

Esta estrategia de búsqueda de tesis surgió a partir del reconocimiento de que muchas unidades académicas no cuentan con Repositorios Digitales Institucionales (RDI), lo que evidenció la necesidad de realizar relevamientos presenciales. Este trabajo pudo llevarse a cabo una vez que las universidades retomaron la presencialidad plena, tras el período de aislamiento por la pandemia de COVID-19.

Para organizar el proceso, elaboramos un protocolo de búsqueda estructurado en varias etapas. En primer lugar, confeccionamos fichas de registro en las que sistematizamos información clave sobre los programas de maestría y doctorado de las universidades visitadas. Estas fichas resultaron fundamentales tanto para la planificación de los viajes como para garantizar la sistematización de los datos recopilados durante los relevamientos.

En una segunda etapa, establecimos contacto con referentes de bibliotecas, secretarías de posgrado y coordinaciones de carrera para presentar los objetivos de la investigación, solicitar información sobre las tesis de interés, anticipar las visitas y, cuando fue posible, coordinar entrevistas. En muchos casos, estos intercambios fueron especialmente valiosos, ya que permitieron dialogar con bibliotecarios/as, investigadores/as, docentes y otros/as referentes institucionales. Estas consultas posibilitaron profundizar en aspectos como la realidad administrativa de cada unidad académica, el estado de las investigaciones en Educación Ambiental dentro de las carreras y los procesos de construcción de archivos y repositorios en cada universidad.

Finalmente, llevamos a cabo consultas directas en bibliotecas y archivos universitarios, replicando la metodología aplicada en los repositorios virtuales: buscamos acceder a los documentos de tesis, revisamos títulos y resúmenes y verificamos su adecuación a los criterios de inclusión previamente establecidos. Además de identificar tesis relevantes que no estaban disponibles en formato digital, estas búsquedas presenciales permitieron comprender y caracterizar las diversas realidades que atraviesan las bibliotecas y archivos de tesis en las universidades de la región.

3. Sistematización de tesis pre-identificadas y revisión por pares

La implementación de estas estrategias de búsqueda permitió identificar un amplio universo de producciones de posgrado. Desde el Proyecto EArte-Ar dentro de la iniciativa regional EArte-ALyC, definimos una serie de criterios metodológicos que definieron cuáles son las tesis que se incorporan al universo de análisis. Estos criterios se plasmaron en un documento de trabajo denominado “*Criterios de Inclusión, de Exclusión y de Dudas*” (EArte-ALyC, S/F) y constituye un acuerdo teórico-metodológico conjunto con otros los equipos de investigación integrantes de esta iniciativa regional (Mercado et al., 2021). Esta propuesta metodológica recupera la experiencia desarrollada por el EArte-Brasil (De Carvalho & Neto, 2024), que establece como criterio central la identificación de investigaciones en las que, dentro de sus objetivos, problema de investigación o temática general, se exprese de manera explícita el interés por la relación entre un proceso educativo y el ambiente.

De esta manera para la preselección de tesis, analizamos los títulos y resúmenes de las tesis para verificar si abordaban explícitamente dicha relación. En los casos donde esta vinculación no resultaba del todo clara en el resumen, ampliamos la revisión al contenido completo del documento.

Las tesis que cumplían con estos criterios fueron incorporadas a la Base del Universo de Tesis Pre-identificadas (BUTPi). Esta herramienta permitió sistematizar la información mediante la asignación de un ID y su clasificación con descriptores clave, como nombre del/la tesista, título de la tesis, año de defensa, tipo y denominación del posgrado, universidad de origen, disponibilidad del documento (ubicación virtual o física), acceso al texto completo y observaciones sobre el proceso de identificación. A medida que la base creció y se volvió más compleja, desde el proyecto se avanzó en su automatización mediante el uso de celdas desplegables, lo que optimizó su gestión y facilitó la carga uniforme de datos.

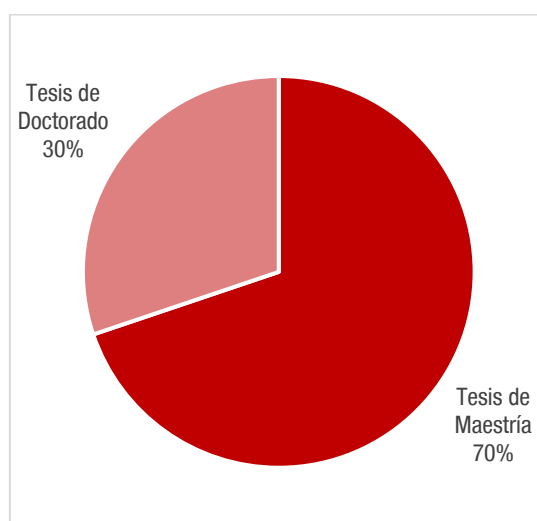
Con el objetivo de garantizar la rigurosidad y un seguimiento continuo en la construcción de este universo de tesis, establecimos una estrategia metodológica de doble verificación. Un segundo equipo dentro del Proyecto EArte-Ar actúa como veedor de la BUTPi, revisando nuevamente las tesis pre-identificadas. Este proceso permite validar que las investigaciones de posgrado seleccionadas cumplan efectivamente con los criterios de inclusión acordados y se inscriben en el campo temático de interés.

Dado que esta base de datos se encuentra en constante actualización, hasta el momento este equipo de revisión ha examinado más del 70 % de las tesis pre-identificadas en la BUTPi. Aun así, el conjunto de producciones finales de posgrado registradas en nuestra base, no solo ofrece un panorama sobre cómo se viene conformando el campo de investigación en esta temática, sino que también proporciona información relevante sobre el grado de digitalización y acceso a las tesis en las universidades.

4. Principales resultados

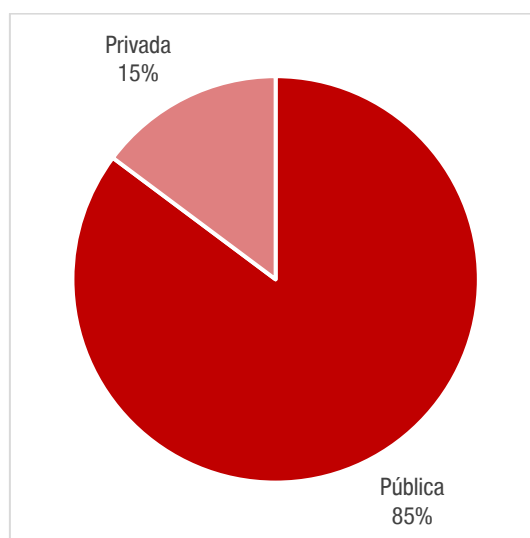
Como resultado de este relevamiento, hasta febrero de 2025 en nuestra base de datos logramos incorporar 169 tesis de posgrado pre-identificadas que, ya sea en sus títulos o en los temas abordados en sus resúmenes, expresan un interés explícito por la relación entre los procesos educativos y el ambiente. Estas investigaciones fueron defendidas entre 1997 y 2024, de las cuales 51 corresponden a doctorados y 118 a maestrías (Gráfico 2). En términos de distribución institucional, el 85% de estas tesis provienen de universidades de gestión pública, mientras que el 15% corresponden a instituciones de gestión privada (Gráfico 3).

Gráfico 2. Porcentajes y tipo de tesis de posgrado incorporadas en la BUTPi



Fuente: Elaboración propia en base a datos incorporados en BUTPi-EArte-Ar.

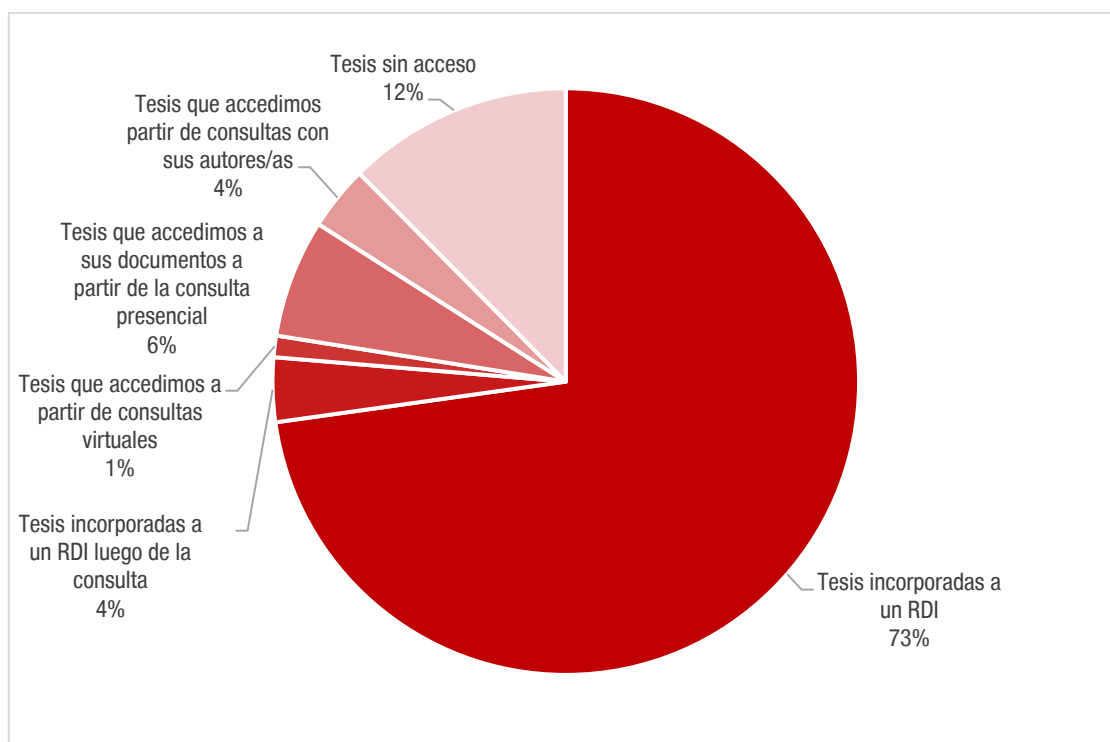
Gráfico 3. Porcentajes y tipo de gestión universitaria en tesis incorporadas a la BUTPi



Fuente: Elaboración propia en base a datos incorporados en BUTPi-EArte-Ar.

En cuanto al acceso a estas publicaciones, encontramos que 129 tesis (76,3%) están disponibles en diferentes RDI, permitiendo el acceso público a sus documentos completos. Sin embargo, el resto de las tesis requirió estrategias adicionales para su localización. Estas acciones permitieron acceder a 19 tesis adicionales (11,3%), las cuales 10 se accedieron de manera total o parcial a partir de búsquedas presenciales en bibliotecas universitarias y archivos de posgrado. Las 9 tesis restantes lograron ser localizadas mediante gestiones institucionales con coordinaciones de carrera o responsables de repositorios de tesis. (Gráfico 4).

Gráfico 4. Situación de accesibilidad a las tesis incorporadas a la BUTPi y gestiones realizadas para acceder a las mismas.



Fuente: Elaboración propia en base a datos incorporados en BUTPi-EArte-Ar.

A pesar de estos avances, 21 tesis (12,4%) de nuestra base de datos siguen sin estar disponibles en formato digital, aunque hemos identificado su ubicación física en bibliotecas universitarias de diferentes localidades de nuestro país. Estas investigaciones presentan en sus títulos referencias explícitas a la Educación Ambiental o a la relación entre procesos educativos y el ambiente, lo que las convierte en producciones de interés para este relevamiento.

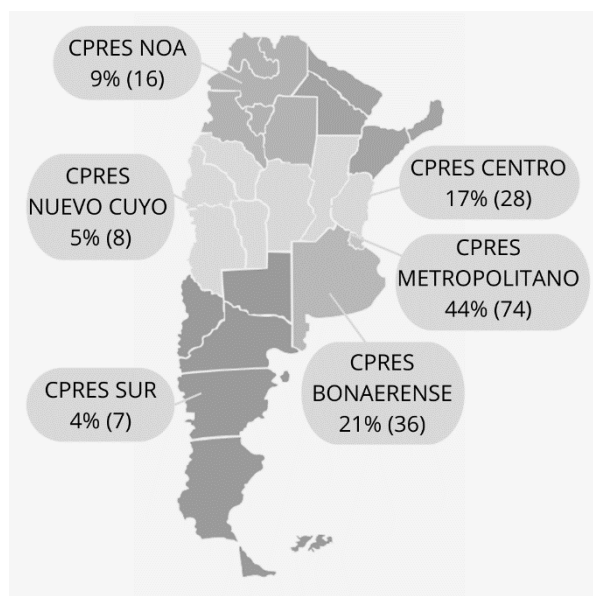
Este proceso de búsqueda y pre-identificación también permitió establecer contacto con bibliotecas y coordinaciones de carreras, lo que facilitó el acceso a documentos parciales o completos. Aquí fue clave el apoyo de la Biblioteca Miguel Cervantes de la Universidad Nacional de Hurlingham, quien inició esta estrategia de búsqueda, logrando que en algunos casos, las instituciones facilitaran las vías para lograr comunicación directa con los/as autores/as de las tesis, obteniendo acceso a trabajos que aún no han sido incorporados a repositorios digitales públicos.

Como resultado de estas gestiones, algunas universidades desplegaron sus mecanismos institucionales para cumplir con la Ley N° 26.899 de RDI de Acceso Abierto. De hecho, hasta el momento tenemos identificadas unas 6 tesis de nuestra base de datos, pertenecientes a 4 universidades (3 de gestión pública y 1 de gestión privada), que han sido digitalizadas e incluidas a sus respectivos repositorios institucionales, luego que desde este equipo realizara la consultas por las mismas (Gráfico 4).

5. Escenarios regionales

En términos de distribución de los hallazgos, el CPRES Metropolitano es la región donde más tesis se ha identificado, representando el 44% de la BUTPi. Luego le sigue el CPRES Bonaerense con 36 tesis (21%) y el CPRES Centro con 28 (17%). En el CPRES NOA pudimos reconocer 16 tesis (9%), en el CPRES Nuevo Cuyo unas 8 (5%) y en el CPRES Sur 7 (4%) (Gráfico 5). A la fecha, el CPRES NEA es la única región donde aún no hemos llegado a identificar tesis interesadas en esta temática y que hayan sido defendidas en las universidades locales.

Gráfico 5. Mapa de Argentina con cantidad de tesis pre-identificadas por CPRES



Fuente: Elaboración propia en base a datos incorporados en BUTPi-EArte-Ar.

Encontramos que esta distribución de hallazgos de tesis, se correlaciona no sólo con la distribución y concentración de ofertas educativas de posgrado a nivel federal que antes se mencionó, sino también con el grado de digitalización de sus publicaciones y el nivel de accesibilidad en línea que cuentan de los RDI universitarios. Este escenario se pudo constatar a partir del trabajo de campo presencial que pudimos realizar principalmente en todas las universidades con posgrados que son parte del CPRES NOA y en algunas de la región AMBA del CPRES Metropolitano.

5.1. Relevamientos en las universidades de la región del Noroeste Argentino

El Consejo de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) del Noroeste Argentino (NOA) es una de las regiones en las que se organiza el sistema universitario argentino, con el propósito de articular y coordinar políticas académicas entre las instituciones de educación superior. Esta región comprende 6 universidades de gestión pública y 4 de gestión privada distribuidas en las provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. Entre instituciones de Educación Superior que cuentan con ofertas de posgrado acreditados (CONEAU, 2024), se incluyen la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Tucumán (UTN-FRT), la Universidad Nacional de Salta (UNSA), la Universidad Nacional de Jujuy (UNJU), la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) y la Universidad Nacional de Catamarca (UNCA), junto con las universidades de gestión privada, como la Universidad Católica de Salta (UCASAL), la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE), la Universidad de San Pablo Tucumán (USPT) y la Universidad Santo Tomas de Aquino (UnSTA).

El análisis de la región evidencia un bajo nivel de digitalización y disponibilidad en línea de las tesis de posgrado. De las diez universidades del CPRES NOA, solo cinco integran redes de repositorios institucionales abiertos como el Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) y la Base de Datos Unificada (BDU) del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Sin embargo, únicamente UTN y UCASAL han avanzado significativamente en la digitalización de sus publicaciones. En UNT, UNCA y UNJU, el desarrollo de repositorios digitales ha sido parcial y limitado a algunas unidades académicas. Estas iniciativas han sido documentadas, como el RIA de la UNCA (Korzeniewski & Doria, 2021) y el repositorio de la UNJU (Bartoletti et al., 2019). En el resto de las universidades, aunque existen iniciativas para desarrollar RDI (Figuerola et al., 2012), la publicación de tesis en línea sigue en una etapa inicial.

El trabajo de campo en bibliotecas y archivos de la región confirmó las dificultades de acceso a estas tesis y permitió identificar más documentos no digitalizados. De las 17 tesis pre-identificadas, solo 7 están disponibles en algún RDI, mientras que las 10 restantes solo pudieron consultarse presencialmente en sus universidades, lo que refleja las persistentes barreras en la digitalización y acceso abierto.

5.2. Relevamientos en las universidades del Área Metropolitana de Buenos Aires

El Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) es la región donde se concentra la mayor densidad poblacional del país y a su vez, cuenta con la mayor cantidad de universidades y propuestas de posgrado a nivel nacional. Este conjunto de instituciones de Educación Superior se nuclea dentro del CPRES Metropolitano e incluye a 79 universidades e institutos universitarios (32 de gestión pública y 47 de gestión privada) que se encuentran radicados en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en las diferentes localidades alrededor la Capital Federal, dentro de la provincia de Buenos Aires.

Dada la cantidad de instituciones de formación universitaria que cuenta este CPRES, planteamos un relevamiento virtual de tesis y un trabajo de campo presencial que abocó principalmente a los partidos de Hurlingham, San Miguel, Ituzaingó, Morón, Tres de Febrero y Luján, a fin de “afinar el zoom” e intentar localizar nuevos hallazgos, ya que la búsqueda virtual a través de los “cosechadores” en línea ya se encontraba saturada.

Una particularidad que cuenta esta región, es que a pesar de la gran diversidad de ofertas de posgrado que existen, hay muchas universidades y carreras de posgrado que son de reciente creación, de modo que aún no hay tesis defendidas. De hecho, de las 10 universidades donde se avanzó el trabajo de campo para esta región, 3 de ellas son de reciente creación.

Entre los principales resultados, se puede mencionar que en la región Metropolitana se pudo reconocer unas 74 tesis que se interesan en la temática, de las cuales 56 provienen de 7 universidades de gestión pública y 20 tesis de 5 instituciones de gestión privada. De este conjunto de tesis el 94,5% de las tesis pre-identificadas se encuentran cargadas en un RDI de acceso público. El 5,5% de tesis que no teníamos acceso en esta región, pudimos localizarlas a partir de gestiones que realizamos desde este equipo de trabajo. En este marco, las experiencias de trabajo presencial en bibliotecas y archivos de posgrado, han resultado muy fértiles, ya que ha posibilitado el acceso a tesis anteriores al año 2010, donde se evidencia un menor grado de digitalización.

Estos hallazgos reflejan la importancia de continuar fortaleciendo las estrategias de búsqueda y acceso a las producciones de posgrado en la región, especialmente en aquellas instituciones con menor grado de digitalización. Asimismo, subrayan la necesidad de impulsar políticas de acceso abierto que garanticen la disponibilidad y preservación de estas investigaciones en repositorios institucionales, favoreciendo su consulta y circulación dentro de la comunidad académica.

Consideraciones finales

El desafío por construir un Estado del Arte que caracterice y analice las investigaciones de posgrado interesadas en la relación entre los procesos educativos y el ambiente, constituye un esfuerzo que abona a la consolidación del campo de la Educación Ambiental en nuestro país. En ese marco, reivindicamos la decisión teórico-metodológica de incorporar las investigaciones que abordan esta relación, ya que habilita a nutrir a la EA con discusiones propias de otras áreas de la investigación educativa que no se identifican explícitamente como EA.

Los hallazgos que presentamos en este escrito, ponen de manifiesto la importancia de desarrollar estrategias metodológicas diversificadas para la identificación de tesis de posgrado en el campo de la EA. El relevamiento que realizamos, no solo permitió construir una Base de datos preliminar de investigaciones de posgrado que abordan esta temática, sino que también evidenció las desigualdades en el acceso a estos documentos dentro del sistema universitario argentino. La escasa representación de tesis en RDI, especialmente en universidades de ciertas regiones, plantea interrogantes sobre el nivel de cumplimiento de la Ley de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto y sobre los desafíos que aún persisten en la implementación de políticas de acceso abierto.

A pesar de la existencia de marcos normativos que buscan garantizar el acceso a la información pública y la disponibilidad de la producción académica universitaria, los resultados de este proyecto muestran que el acceso a las publicaciones de posgrado sigue condicionado a múltiples factores. En muchas universidades, la digitalización de las tesis de posgrado avanza de manera fragmentaria y depende en gran medida de iniciativas individuales dentro de bibliotecas y secretarías de posgrado, en lugar de responder a una política institucional consolidada. Esto pone en evidencia la necesidad de fortalecer estrategias que garanticen la visibilización, conservación y accesibilidad de estos trabajos, no solo para la comunidad académica sino para el conjunto de la sociedad.

Este escenario no puede analizarse de manera aislada, sino en el marco de un contexto político y económico nacional, donde las políticas de desmantelamiento del Estado impulsadas por el gobierno neoliberal de turno, plantea serios desafíos para el sistema educativo y científico nacional. En un momento en el que las políticas de financiamiento universitario y de ciencia y tecnología están siendo cuestionadas o directamente recortadas, se vuelve imprescindible discutir cómo garantizar el derecho a la información y la democratización del conocimiento. ¿Qué estrategias pueden adoptarse para fortalecer la digitalización de las tesis de posgrado y su integración en los repositorios institucionales? ¿De qué manera las universidades pueden articularse para consolidar estrategias colectivas que eviten el retroceso en la digitalización y difusión de sus producciones? Estas tensiones nos interpelan como investigadores/as, como agentes partícipes de las redes de gestión y difusión de las publicaciones y como ciudadanos/as en sí y nos invitan a pensar colectivamente en alternativas que aseguren la democratización de los conocimientos que se producen en las universidades.

El trabajo de campo realizado en el marco de esta investigación, permitió constatar que el acceso a las tesis de posgrado no solo depende de la existencia de repositorios digitales, sino también del rol activo de distintos actores dentro de las universidades. Las experiencias de gestión documental, la articulación con bibliotecas y secretarías de posgrado, así como el compromiso de investigadores/as y autores/as de tesis, han sido fundamentales para recuperar documentos que de otro modo habrían permanecido inaccesibles. Sin embargo, la persistencia de archivos dispersos y la falta de mecanismos institucionales sistemáticos para garantizar el acceso a estos documentos evidencian que aún queda un largo camino por recorrer.

Frente a este panorama, reafirmamos la importancia del acceso abierto como política pública para la distribución equitativa del saber. La libre disponibilidad de la producción académica es fundamental no solo para fortalecer la transparencia y la calidad de la investigación, sino también para promover un sistema educativo más inclusivo y con mayor impacto social. En este sentido, resulta prioritario continuar profundizando estrategias que faciliten la identificación, sistematización y acceso a las tesis de posgrado, entendiendo que la democratización del conocimiento es un pilar esencial para el desarrollo de la Educación Ambiental y de otras áreas del conocimiento en Argentina y América Latina.

Referencias bibliográficas

Alvino, S. A., Corbetta, S., de la Vega Avila Tulian, C., Foradori, M. L., Franco, D., Ithuralde, R. E., Maldonado, J. A., Pereyra, D. A., & Truchet, D. M. (2023). Itinerarios del “Estado del arte de la Educación Ambiental superior en Argentina” (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. *Revista Triângulo*, 15, 30–57.

Bosque Suárez, R. (2014). El estado del arte de la educación ambiental y energética en las universidades de ciencias pedagógicas en Cuba. *Varona*, 58, 67–77.

Canciani, M. L., Telías, A., & Sessano, P. (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: Un abordaje en 12 lecciones* (Vol. 3). Ediciones Novedades Educativas.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – CONEAU. (2024). *Carreras de posgrado de Argentina 2024*. CONEAU.

Condenanza, L., & Cordero, S. (2011). La educación ambiental desde la teoría de los campos. *Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8, 1–16.

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1), 546–574.

Corbetta, S., Maldonado, J. A., Giménez, L., de la Vega Avila Tulian, C., Truchet, D. M., González, M., Poggi, Y., Lobbosco, J., Pissaco, C., Ithuralde, R., Foradori, M. L., Alvino, S. A., Villagrán, A., Acosta, V., & Fernández Souto, A. (2024). El estado del arte de la investigación en educación ambiental de Argentina (EArte-Ar) desde las producciones de tesis de maestría y doctorado. En *VIII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*, Santiago de Cali, Colombia.

- Damus, M. A. (2024). Políticas de información para democratizar el conocimiento: Tres casos en Argentina. *Páginas a&b: Archivos e Bibliotecas*, 1, 163–177.
- De Carvalho, L. M., & Neto, J. M. (2024). *Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981–2020): Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural*. FE/UNICAMP.
- De Volder, C. (2008). Los repositorios de acceso abierto en Argentina: Situación actual. *Información, Cultura y Sociedad*, 19, 79–98.
- EArte-ALyC. (s.f.). *Criterios de inclusión, de exclusión y de dudas de tesis*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>
- Fushimi, M., Monti, C., & Unzurrunzaga, C. (2022). El acceso abierto como política de información: Problemas y desafíos. *Ciencia, Tecnología y Política*, 5(8).
- Fushimi, M., Pené, M. G., Sanllorenti, A. M., & Unzurrunzaga, C. (2021). Repositorios universitarios argentinos en coyuntura: Desarrollo y perspectivas de sus gestores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 62, 15–16.
- Fushimi, M., Pené, M. G., Unzurrunzaga, C., & Sanllorenti, A. (2021). *Situación de los repositorios digitales en las universidades nacionales argentinas de gestión pública (2019)*.
- Gil Domínguez, A. (2024). El derecho de acceso a la información pública y la inconstitucionalidad e inconvencionalidad del Decreto 780/2024. *Palabras del Derecho*. <https://qoo.su/WWHT0o>
- Kato, D. S., Durán, M. L. E., & Corbetta, S. A. (2022). El colectivo EArte-ALyC y la investigación en educación ambiental en América Latina. *Revista Triángulo*, 15(Esp.), 1–4.
- Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., & Calderón Villafañez, L. C. (2014). *Guías para construir estados del arte*.
- Mercado, T. B., Kato, D. S., Durán, M. L. E., & Sánchez, L. del P. J. (2021). Resultados, potencialidades y retos sobre investigación en educación ambiental a partir de estados del arte – EArte-ALyC. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*, México.
- Placeres, G. M., Reinaldo, L. A. Á., & Rivero, M. O. M. (2022). Revisión de las prácticas de ciencia abierta en América Latina y el Caribe. *Revista Cubana de Transformación Digital*, 3(1), e159–e159.
- Ravelo, F. N., Contreras, Y., & Durán, C. (2014). Estado del arte de la educación ambiental en Venezuela: Una visión desde la experiencia de múltiples actores en múltiples escenarios. *CONHISREMI: Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 12(2–3), 85–107.
- Restrepo Parra, A., Tabares Ochoa, C., Tangarife Patiño, A. M., & Londoño Tamayo, J. (2014). Los estados del arte y la producción de conocimiento en las ciencias sociales: Una mirada a la ciencia política. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 37(3), 227–236.

Fecha de recepción: 13-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025



Revisar y validar. Enfoques, procedimientos y análisis descriptivo de tesis de posgrado incluidas, excluidas o dudosas en la Base de datos de Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar)

New inequalities. The virtualization of education during the COVID-19 pandemic and its effects on the democratization of higher education in Argentina

DE LA VEGA, Candela¹, TRUCHET, Daniela² y CORBETTA, Silvina³

de la Vega, C., Truchet, D. y Corbetta, S. (2025). Revisar y validar. Enfoques, procedimientos y análisis descriptivo de tesis de posgrado incluidas, excluidas o dudosas en la Base de datos de Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar). *RELAPAE*, (22), pp. 51-63.

Resumen

Enmarcado en el capítulo argentino del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior (EArte-Ar), perteneciente al Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC), el artículo presenta el trabajo durante la etapa de revisión y validación de tesis de posgrado que conforman el campo de la Educación Ambiental (EA) y, por tanto, abordan la relación entre procesos educativos y ambiente en las universidades argentinas. Con la intención de abonar a la confiabilidad interna del estudio, el principal objetivo de la etapa fue determinar, a partir de una batería de criterios consensuados e indexados previamente, la inclusión o exclusión de 164 tesis pre-identificadas.

Este texto se divide en dos partes. En la primera se detallan las técnicas y procedimientos que, englobados dentro de una estrategia de análisis de contenido de orientación deductiva, fueron aplicados para validar las tesis. En la segunda, se analiza de forma descriptiva la base de datos validada con los criterios de inclusión, exclusión y de duda. Como principal resultado, se muestra que, de las 116 tesis revisadas, el 65% cumplía con al menos un criterio de inclusión. El 18.8% no cumplía los criterios de inclusión al campo, principalmente por tratar temas ambientales sin vinculación educativa (30.3%) o por no abordar ni ambiente ni educación ambiental (27.27%). Se observó, de forma adicional, que la educación ambiental aparece en muchos trabajos de forma periférica o instrumental, aunque también se advierte la inclusión de tesis que abordan el “vivir bien” y los conflictos ambientales, temáticas relevantes en la base de datos.

Palabras Clave: Estado del Arte, Educación Ambiental Superior, Procesos Educativos, Ambiente, Vivir Bien.

Abstract

This study is part of the Argentine chapter of the State of the Art of Higher Environmental Education (EArte-Ar), within the Collective of Researchers in Higher Environmental Education in Latin America and the Caribbean (EArte-ALyC). It presents the work carried out during the review and validation stage of postgraduate theses that constitute the field of Environmental Education (EE). These theses address the relationship between educational processes and the environment in Argentine universities. To enhance the internal reliability of the study, the primary objective of this stage was to determine the inclusion or exclusion of 164 pre-identified theses based on a set of previously indexed and consensus-based criteria.

¹ Centro de Conocimiento, Formación e Investigación en Estudios Sociales, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional de Córdoba, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Católica de Córdoba, Argentina / cande_dlv@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0000-0002-0049-6515>

² Instituto de Investigaciones Marinas y Costeras, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad FASTA, Argentina / danitruchet@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7351-186X>

³ Instituto de Biotecnología, Universidad Nacional de Hurlingham, Instituto de Estudios para el Desarrollo Social, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional de Santiago del Estero, Argentina / silvinacorbetta@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-7664-3780>

This text is structured in two parts. The first details the techniques and procedures used to validate the theses, framed within a deductive-oriented content analysis strategy. The second part provides a descriptive analysis of the validated database according to inclusion, exclusion, and uncertainty criteria. The main result shows that of the 116 reviewed theses, 65% met at least one inclusion criterion. A total of 18.8% did not meet the inclusion criteria for the EE field, mainly because they addressed environmental topics without an educational link (30.3%) or did not address either the environment or environmental education (27.27%). Additionally, it was observed that environmental education appears peripherally or instrumentally in many works. However, the inclusion of theses addressing “living well” and environmental conflicts -both relevant themes within the database- was also noted.

Keywords: State of the Art, Higher Environmental Education, Educational Processes, Environment, Living Well

INTRODUCCIÓN

Como parte de la investigación documental, los estados del arte responden a una metodología de trabajo que atraviesa por lo menos las siguientes acciones: búsqueda e identificación, inventariado, descripción y análisis. Tienen como fin construir estudios panorámicos y desarrollar balances en la producción de conocimiento sobre un determinado campo temático, lo que permite identificar tendencias y vacancias (Megid Neto y Carvalho, 2018). En la región, los estados del arte alrededor de la producción académica derivada de tesis de maestría y doctorado en el campo de la Educación Ambiental (EA) se ha ido consolidando progresivamente. Particularmente en Argentina, los esfuerzos realizados hasta el momento están contribuyendo a fortalecer el propio campo de conocimiento de la EA, al mismo tiempo que revelan, entre otros aspectos, los tipos de preocupaciones y enfoques investigativos que predominan entre los profesionales de mayor formación en las universidades locales (Alvino *et al.*, 2023).

El capítulo argentino del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior (EArte-Ar) -perteneciente al Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC)-, estableció una metodología general basada en el diseño e implementación de 4 etapas de trabajo, secuenciales pero también simultáneas: (i) etapa de búsqueda y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo de la EA; (ii) etapa de revisión y validación del universo de tesis; (iii) etapa de carga de tesis revisadas y validadas; y finalmente (iv) etapa de análisis de las tesis. La planificación del trabajo en esas 4 etapas llevó al EArte-Ar a organizar subgrupos de investigadores/as que atiendan a los objetivos de cada una de esas etapas y, en consecuencia, diseñen e implementen técnicas y procedimientos pertinentes y rigurosos para esos objetivos.

La primera de estas etapas, de búsqueda y pre-identificación de tesis potencialmente perteneciente al campo, requirió del diseño de una base de datos específica que sistematizó información primaria de las tesis. Esta base fue denominada *Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)*. Hasta diciembre de 2024, el *Subgrupo Búsqueda* incorporó 164 tesis.

La segunda etapa definida para la metodología general del EArte-Ar, de revisión y validación del universo de tesis de la BUTPi, fue diseñada con el propósito de controlar el universo de tesis del EArte-Ar que ingresarán al campo de la EA. Esta etapa fue asumida por el *Subgrupo de Revisión y Validación*, integrado por las autoras de este texto, y sus esfuerzos se inscriben en la apuesta propia de la tarea científica de dotar de confiabilidad a la investigación. Tal como se suele asumir de forma tradicional, la confiabilidad es una medida de la replicabilidad de los resultados de la investigación: una investigación es aquella que es estable, segura, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro.

Pero como advierte Martínez Miguelez (2006), dada la naturaleza particular de toda investigación cualitativa y la complejidad de las realidades que se estudian en el campo de las ciencias sociales, no es posible repetir o replicar un estudio en sentido estricto -como se puede hacer en muchas investigaciones experimentales. En nuestro campo, entonces, la confiabilidad no se refiere a una replicabilidad en sentido estricto, sino más bien hacia lograr un nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores o jueces del mismo fenómeno. Es decir, la confiabilidad será, sobre todo interna, “interjueces”.

Con la intención de dotar al estudio del EArte-Ar de confiabilidad en estos términos, este artículo presenta el trabajo de revisión y validación del *Subgrupo* en dos partes. En un primer apartado detallamos las técnicas, enfoques y procedimientos aplicados en la etapa para validar las tesis pre-identificadas. En un segundo apartado, presentamos un análisis de la BUTPi ya revisada y validada, orientado a describir tanto las tesis incluidas, las excluidas y las tesis dudosas de incorporar al campo de la EA. Finalmente, ofrecemos algunas reflexiones finales sobre la contribución que este tipo de estudios hace al fortalecimiento del campo de la EA en el nivel superior universitario en la Argentina sin dejar de considerar las dificultades que se atraviesan.

Metodología de la etapa de revisión y validación del EArte-Ar: técnicas, enfoques y procedimientos utilizados

Sobre los materiales e instrumentos

En la primera etapa de la estrategia metodológica general del EArte-Ar se diseñó y completó (hasta el momento de corte) la *Base de Datos del Universo de Tesis Pre-identificadas como potencialmente pertenecientes al campo (BUTPi)*, con 164 tesis. Esta base de datos denominada BUTPi, por un lado; y el Documento de Criterios de Inclusión, de Exclusión

y de Dudas (CIED), por otro; son los instrumentos y materiales que estructuran el trabajo de la segunda etapa, de revisión y validación.

A efectos del objetivo de este artículo, interesa destacar que la BUTPi se constituyó a partir de una primera aplicación de los CIED: se trata de un documento que expone una clasificación de criterios de inclusión, de exclusión y de duda respecto de las tesis de posgrado y su vinculación al campo de la EA. Antes de ser indexados en un documento interno del EArte-Ar, estos criterios atravesaron un proceso de control y discusión nacional e internacional entre distintas reuniones durante 2019 y 2020. Primero, fueron debatidos y consensuados con todo el equipo latinoamericano del EArte-ALyC, de manera de poder volver consistentes los esfuerzos nacionales de búsqueda y selección para aportar a la construcción de una base de datos regional sobre las tesis de posgrado en el campo de la EA. Posteriormente, fueron revisados por el equipo de investigación argentino a partir de ejercicios colectivos de aplicación ante una muestra intencional de 7 tesis trabajadas entre mayo y octubre de 2020. Este último ejercicio permitió un primer movimiento hacia la consistencia de interpretaciones respecto del uso y aplicación de los criterios hacia adentro del EArte-Ar.

La decisión de indexar los criterios de inclusión, exclusión y duda aplica sólo al caso del EArte-Ar. Así, los CIED contienen tres grandes tipologías de criterios, y cada tipología incluye entre 4 a 6 subtipos ordenados a modo de números o lista. Las tres grandes tipologías indican acciones a realizar en la siguiente etapa de la metodología general del EArte-Ar: se carga la tesis de acuerdo a su estado utilizando el formulario diseñado a tal efecto -criterios de Inclusión-, o se excluye de la carga -criterios de exclusión. Por su parte, los criterios agrupados en la tipología “Duda” también indican una acción: la revisión ulterior mediante discusión colectiva de todos/as los/as integrantes del EArte-Ar -y no solo de las integrantes del *Subgrupo*-, antes de decidir su inclusión o exclusión definitiva de la carga mediante el formulario cerrado. Hasta la fecha, como dudosas fueron clasificadas solo el 6% de las tesis ya validadas por el *Subgrupo*, lo que da cuenta de la excepcionalidad de este tipo de situaciones y del alcance de los CIED. Los tipos y subtipos de criterios a modo de lista se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Criterios de inclusión, de exclusión y de dudas (CIED). Fuente: Elaboración propia de EArte-Ar

Tipo de criterio	Nº de criterio	Descripción
Inclusión	1.1	Explicitan, entre las preguntas de investigación o de uno de los objetivos, generales o específicos, la intención de investigar los casos relacionados con la educación ambiental y la relación entre las cuestiones ambientales y el proceso educativo.
	1.2	Exploran aspectos y fundamentos de las cuestiones ambientales relacionadas con el proceso educativo en general y a la educación ambiental en particular.
	1.3	Exploran los aspectos del proceso educativo, relacionándolos con las cuestiones ambientales y / o ideas ambientales, incluyendo aquellos que analizan y / o presentan propuestas educativas, secuencias de unidades de enseñanza, recursos didácticos o medios de comunicación que involucren aspectos de las cuestiones ambientales.
	1.4	Exploran conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con temas ambientales, desarrollados en contextos educativos o, simplemente, son motivados por él. Por ejemplo, un mapeo o diagnóstico de concepciones / representaciones / percepciones constituye una etapa de un proceso educativo (puede haber ocurrido en la escuela o en otros entornos educativos y sociales) y puede servir como un apoyo o insumo para la elaboración de alguna propuesta educativa futura.
	1.5	Explicitan conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos y significados relacionados con los sentidos pedagógicos en prácticas asociadas a conflictos ambientales. Incluye a organizaciones sociales, sindicatos, empresas, ONGs.
Exclusión	2.1	No se refieren a cuestiones ambientales, ni a la educación ambiental.
	2.2	Exploran los aspectos del proceso educativo, pero no establecen relaciones con el ambiente y las ideas ambientalistas.

	2.3	Se refieren a las cuestiones ambientales, pero no a los procesos educativos, incluyendo los que hacen el diagnóstico o estudios de las condiciones ambientales de las diversas áreas (áreas de conservación, entornos urbanos y rurales etc.) del ambiente, pero no hacen referencia a la educación, la educación ambiental o los procesos educativos centrados en cuestiones ambientales.
	2.4	Exploran conceptos, representaciones, percepciones, conocimientos, visiones, ideas, conocimientos, significados relacionados con temas ambientales, que, todavía, no se desarrollan en contextos educativos o no hacen referencia a los procesos educativos.
Duda	3.1	Se refieren a las cuestiones ambientales o fundamentos de los problemas ambientales y su relación con los procesos educativos sin incluir evidencia de esta relación en el proceso de investigación
	3.2	Trabajos que se centran en diversos procesos educativos (por ejemplo, educación especial, educación científica, educación artística, educación para la salud) e indican la motivación, el razonamiento o la perspectiva de la educación ambiental.
	3.3	Exploran los aspectos del proceso educativo, todavía, no dejan en claro la relación con el ambiente y las ideas ambientalistas.
	3.4	Esbozan una reflexión sobre el proceso educativo o la educación ambiental en medio de otra u otras cuestiones ambientales que serían el foco principal.
	3.5	Trabajos que traen encuestas de perfil, estrategias ambientales, gestión ambiental y / o condiciones ambientales (diagnóstico), citando, pero sin evidencia de inserción del proceso educativo en la investigación
	3.6	Sólo se llaman a sí mismos de educación ambiental

Fuente: Elaboración propia con base al Documento Criterios de Inclusión, de Exclusión y de Dudas (CIED) (EArte-Ar)

Sobre el tipo, el enfoque y los procedimientos de análisis

Con el objetivo revisar y validar el universo de tesis de la BUTPi, el *Subgrupo de Revisión y Validación* el *Subgrupo* aplicó un análisis de contenido de orientación deductiva. Es decir, se codificaron las tesis según un esquema de categorías cerrado y definido por estos criterios indexados. Durante la etapa de clasificación de las tesis, no se agregaron ni modificaron las tipologías de criterios definidos en el CIED. Como resultado final, a cada tesis de la BUTPi le fue asignada una de las siguientes categorías: (i) "Lista para cargar", (ii) "Excluida", o (iii) "Dudosa". En la etapa posterior de la metodología general, el *Subgrupo de Carga* procedió a cargar solo las tesis etiquetadas como "Listas para cargar".

Si bien se aplicó este análisis de contenido de orientación deductiva, el *Subgrupo* adoptó tres enfoques originales:

(i) *La realización de un control en la aplicación de los CIED y la clasificación de casos para dotar de condiciones reproductividad a la BUTPi.* Los esfuerzos se orientaron a hacer que esta base de datos esté gobernada, siguiendo a Krippendorff (1990), por reglas que sean explícitas (u objetivas, en el sentido de que se apliquen procedimientos que puedan ser utilizados por otros investigadores/as de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación) y aplicables a todas las unidades de observación (es decir, sistemática). Es que la BUTPi contiene en su conjunto todas aquellas tesis que, estando disponible su acceso público, fueron clasificadas como potencialmente incluidas, según los CIED. Para dotar de una mayor consistencia a la selección, el análisis de contenido que aplicó el *Subgrupo* se orientó a revisar las decisiones de inclusión de la etapa previa y asignar al menos un subtipo de los tres tipos de criterios del CIED. Esta tarea de clasificación explícita no había sido asumida en la etapa previa, que manejaba una perspectiva más bien flexible y emergente sobre las tesis de posgrado que abordan la relación entre ambiente y educación. Como resultado, se espera que el universo de tesis del EArte-Ar esté integrado por tesis cuya inclusión se encuentre justificada en al menos un criterio de inclusión explicitado según el número de CIED.

(ii) *La vigilancia sobre una perspectiva interdisciplinaria que permita captar la amplia variedad de formas en las que se presenta la relación entre educación y ambiente.* Al integrarse el *Subgrupo* por tres especialistas con trayectorias disciplinares diferentes, la discusión interna del grupo permitió tomar decisiones de inclusión, exclusión o duda de las

tesis asumiendo la complejidad de formas en las que se puede presentar y concebir la relación entre ambiente y educación según las también distintas trayectorias disciplinares.

(iii) *El consenso entre las tres integrantes del Subgrupo como método para la toma de decisión de la categorización final de cada tesis de la BUTPi*. Siguiendo a Martínez Miguélez (2006), uno de los mejores avales para la confiabilidad interna de un estudio cualitativo es la presencia de varios investigadores: el trabajo en equipo, aunque es más difícil y costoso, garantiza un mejor equilibrio de las observaciones, los análisis y la interpretación. En nuestro caso, reconocemos que la aplicación de criterios vía el consenso de las integrantes del *Subgrupo* permitió también un proceso de refinamiento y estandarización en la interpretación de los criterios. A su vez, la falta de consenso respecto de la inclusión o exclusión fue motivo para optar por la categorización de la tesis en el tipo “Duda”.

En términos operativos, desde noviembre de 2023 y hasta diciembre de 2024 -fecha de corte para la elaboración de este artículo-, el *Subgrupo de Revisión y Validación* analizó 116 de las 164 tesis registradas en la BUTPi hasta la misma fecha de corte. Las reuniones se realizaron principalmente de manera mensual, con una duración de 1 a 2 horas, a través de plataformas de videollamada. En la medida en que el análisis de contenido se basa en un procedimiento de lectura que -lejos de ser una lectura común- se realiza de manera sistemática y replicable (Andreu Abela, 2002); durante estas sesiones, se diseñó y aplicó un protocolo de lectura y clasificación, también secuencial:

1. *Acceso*: corroborar los enlaces del acceso online al registro de datos de la tesis en los repositorios digitales.
2. *Localización de resumen de tesis*: el análisis de contenido se realizó sobre una porción específica de las tesis: el resumen que ofrece su autor o autora. Ello incluyó la instrucción de corroborar que el resumen del repositorio coincidiera con el resumen ofrecido por el documento digital de la tesis, y en caso de discrepar, se privilegió el resumen ofrecido por el autor o autora.
3. *Localización de objetivos de investigación*: dada la centralidad en la estructuración de una investigación, la presencia o ausencia de la relación ambiente y educación en los objetivos generales y específicos de la tesis fueron la porción de texto privilegiada, en primera instancia, para aplicar los criterios de inclusión, exclusión o duda. Priorizar el análisis de los objetivos de investigación fue la instrucción utilizada: (a) ya sea éstos se encuentren enunciados en el resumen; (b) ya sea se encuentren enunciados en la introducción o en la presentación del encuadre teórico-metodológico de la tesis, cuando el documento no contiene un resumen o cuando en el resumen no se incluyan los objetivos de la investigación.
4. *Toma de decisión*: incluye el registro de cada criterio que fundamenta la decisión, en orden de mayor a menor pertinencia al contenido de la tesis. En este paso, se establece que, en base a distinciones tradicionales del análisis de contenido, la decisión de clasificación se toma dando jerarquía a la interpretación del contenido manifiesto del texto, lo que fortalece que la BUTPi se acerque más a ser intersubjetivamente verificable y fiable. No obstante, cuando la relación entre educación y ambiente no estaba presente como tal en el contenido expreso o directo de los textos, se realizaron inferencias interpretativas partir de considerar el contexto de producción de la tesis y del tipo de fenómenos observados en cada una de ellas (por ejemplo, la inscripción disciplinar de la tesis).
5. *Inclusión de comentarios*: se incorporó una columna específica en la BUTPi donde se registraron comentarios de corte cualitativos sobre cada tesis. Entre los aspectos documentados se encuentran: (i) la presencia o ausencia de resúmenes y palabras clave en los documentos, un elemento clave para la visibilidad en los buscadores de repositorios; (ii) apreciaciones del *Subgrupo* sobre calidad del diseño metodológico de las tesis, considerando la presencia, claridad y alcance de los objetivos generales y específicos para investigaciones de postgrado, o la coherencia interna entre objetivos y resultados, o entre objetivos, materiales y técnica de recolección y análisis de datos; (iii) el tipo de conceptualización o abordaje predominante de la EA en cada tesis, ya sea de manera instrumental, como una herramienta para resolver problemas específicos, como recomendación, o desde enfoques más críticos y transformadores de la realidad social en su conjunto.

Como se expresó con anterioridad, de las 164 tesis pre-identificadas (corte diciembre de 2024) por el *Subgrupo de Búsqueda*, nuestro equipo revisó y validó 116. Los resultados que se presentan en el apartado siguiente son fruto de análisis estadístico descriptivo que muestra diferentes aspectos de las tesis clasificadas en las tres categorías. El análisis se realizó con base a la cantidad de tesis validadas hasta la fecha, es decir, con 116 casos validados. La mayoría

de los resultados se expresaron en porcentajes respecto al total, y los análisis de datos, junto con la elaboración de gráficos, se llevaron a cabo utilizando el software estadístico libre RStudio (R Core Team, 2020).

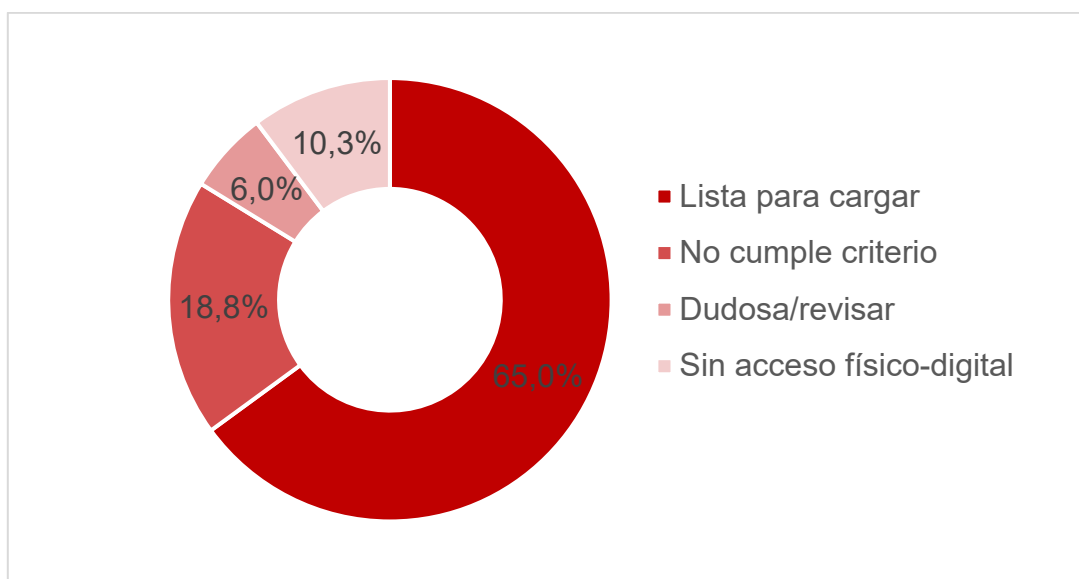
Resultados de la validación de tesis pre-identificadas

Ordenamos esta sección en tres partes. Primero, se ofrece un análisis de las tesis incluidas, excluidas y dudosas atendiendo a la distribución de subtipos de criterios utilizados. Segundo, se describen los programas académicos y las universidades a las que están vinculadas las tesis clasificadas como incluidas dentro del campo de la EA, de manera de poder ofrecer orientaciones que puedan retroalimentar la etapa previa, de búsqueda de nuevas tesis a validar. Por último, incorporando los comentarios cualitativos consignados por el *Subgrupo*, se sistematizan consideraciones sobre los enfoques de la EA que, de manera emergente en el análisis de contenidos, identificamos en las 116 tesis revisadas hasta el momento.

Sobre la distribución de subtipos de criterios utilizados para incluir, excluir o dudar

En la Figura 2 se presenta la clasificación de las 116 tesis analizadas por el Subgrupo según las tres grandes tipologías del CIED: inclusión, exclusión o duda. Recordemos que, como explicamos en la sección anterior, esta clasificación implica la delimitación de una acción para el Subgrupo a cargo de la etapa siguiente, de carga. Por ello, se presenta como una “Instrucción de carga”. Del total, el 65% de las tesis cumplían con al menos uno de los subtipos de criterios de inclusión para ser incorporadas en la base de datos definitiva, y cargadas mediante el formulario pertinente por el *Subgrupo de Carga*. Por otro lado, el 18.8% no cumplía con los criterios de inclusión y, por lo tanto, fueron excluidas en base a algún subtipo de criterio de exclusión. Finalmente, solo el 6% de las tesis se clasificaron como "Dudosas" debido a la falta de consenso entre las integrantes del grupo sobre su inclusión o exclusión. No es menor el porcentaje de 10.3% de casos que no pudo ser revisado debido a la falta de acceso físico o digital a través de los repositorios.

Figura 1: Instrucción de carga tras la revisión y validación de tesis pre-identificadas(%).



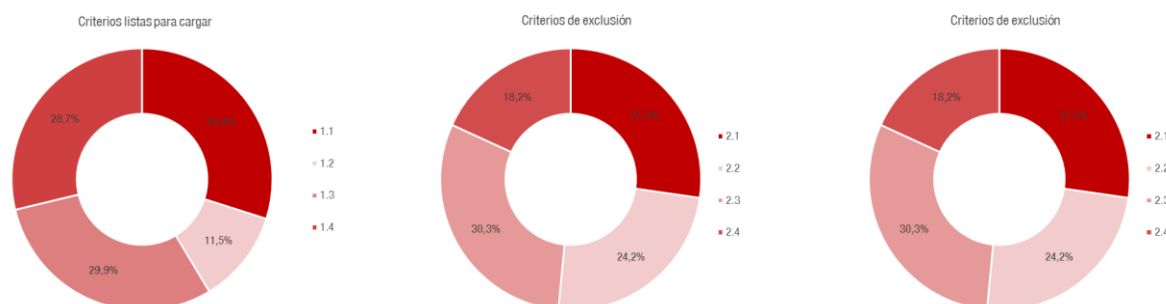
Fuente: Elaboración propia a partir de BUTPI

Respecto a las 75 tesis categorizadas como "Listas para cargar", los criterios de inclusión 1.1 y 1.3 presentaron los porcentajes más altos de uso por el *Subgrupo*, seguidos por el criterio 1.4 y, en menor medida, por el 1.2. Cabe destacar que el criterio 1.5 no fue aplicable en ninguno de los casos analizados (Figura 2a). Esto sugiere que las tesis incluidas bajo el criterio 1.1 también cumplían con el 1.3, lo que refleja una estrecha relación entre ambos en los aportes teóricos de las tesis analizadas, ya que ambos criterios abordan procesos educativos en el marco de la educación ambiental.

En cuanto a las tesis "Excluidas de la carga", se observó que el criterio 2.3 excluyó aproximadamente el 30% de las tesis de esta categoría, seguido por los criterios 2.1, 2.2 y, finalmente, 2.4 (Figura 2b). Esto indica que la mayoría de las tesis excluidas se debió principalmente a que abordaban cuestiones ambientales, pero no procesos educativos.

Por su parte, las tesis clasificadas como "Dudosas" (Figura 2c) se incluyeron en esta categoría principalmente por el criterio 3.5 y, en menor medida, por los criterios 3.4 y 3.1. Esto sugiere que, en su mayoría, se trataba de trabajos centrados en estrategias ambientales y gestión ambiental, pero con una evidencia poco clara de la inserción de procesos educativos en la investigación. Como explicamos antes, se trata sólo de 7 tesis que, para determinar su inclusión o exclusión en el universo de datos finales, serán analizadas posteriormente en conjunto con las y los investigadores de todo el EArte-Ar, y, de ser necesario, con otros integrantes del equipo EArte-ALyC.

Figura 2: Uso de subcriterios de a) inclusión, b) exclusión y c) de duda del universo de tesis pre-identificadas (%).



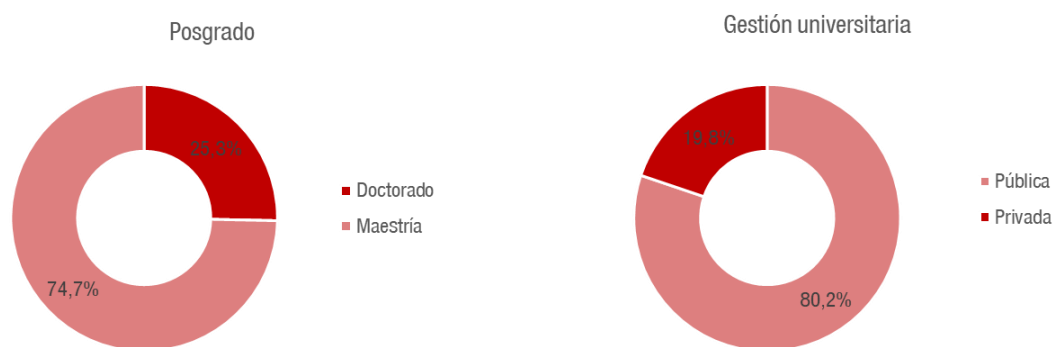
Fuente: Elaboración propia a partir de BUTPI

Sobre los programas académicos y las universidades vinculadas a las tesis incluidas en el campo de la EA en Argentina

De las 116 tesis revisadas, sólo 75 fueron clasificadas con alguno de los criterios que delimitan su incidencia dentro del campo de la EA. La mayoría de estas 75 tesis incluidas en el campo de la EA provienen de programas de maestría, mientras que un porcentaje menor corresponde a doctorados (Figura 3a). De hecho, esta prevalencia de tesis de maestría por sobre las de doctorado se observa también para la totalidad de tesis revisadas de la BUTPI. Esta disparidad puede explicarse, en parte, por la duración más breve de los programas de maestría en comparación con los de doctorado, lo que facilita una mayor producción de tesis en este nivel. Además, el número de programas acreditados también influye: según la Guía publicada en 2022 por la CONEAU, en Argentina hay 1387 carreras de maestría y 562 de doctorado acreditadas, distribuidas en 103 instituciones universitarias en las 24 jurisdicciones del país. De estas instituciones, 52 son de gestión pública y 51 de gestión privada. Esta distribución refleja un panorama en el que los programas de maestría, al ser más numerosos y de menor duración, generan un gran aporte de tesis en comparación con los doctorados.

Por otro lado, en relación con el tipo de gestión, una porción muy importante de las tesis que cumplieron con los criterios de inclusión fueron producidas en el marco de universidades públicas, superando ampliamente a aquellas generadas en instituciones de gestión privada (Figura 3b). Semejante predominio refleja una mayor presencia y producción académica en el ámbito ambiental en las universidades públicas, lo que podría estar asociado a su tradición investigativa, mayor disponibilidad de recursos y enfoque en temas de interés social, ambiental y educativo.

Figura 3: Tipos de programas de posgrado y tipo de gestión universitaria de las tesis del campo de la EA (%).



Fuente: Elaboración propia a partir de BUTPI

Esta situación también podría vincularse al contexto institucional de Argentina, donde, hasta 2022, existían 57 universidades nacionales estatales, 5 universidades provinciales estatales, 4 institutos universitarios estatales y 1 instituto universitario provincial estatal, sumando un total de 67 instituciones públicas y gratuitas en el país. En contraste, el sector privado contaba con 50 universidades y 14 institutos universitarios, alcanzando un total de 64 instituciones (Secretaría de Políticas Universitarias, 2022). Esta distribución sugiere que, a pesar de la cantidad similar de instituciones, las universidades públicas tienen una mayor incidencia en la producción de investigación en educación ambiental, posiblemente debido a su enfoque en la accesibilidad y el desarrollo de conocimiento público.

Durante la revisión de las 116 tesis pre-identificadas, observamos que 6 de ellas no presentaban resúmenes y en otros 4 casos los objetivos no estaban definidos con claridad. Se trata de 10 casos de tesis producidas en cuatro universidades públicas: la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). En particular, se encontraron 3 tesis sin resumen en los repositorios de la UNLP (2) y la UNMDP (1).

Advertimos que la ausencia de resúmenes dificulta, en muchos casos, la localización de las tesis en los repositorios, lo que limita su visibilidad y accesibilidad. Además, complica el proceso de revisión, ya que implica leer la tesis completa para identificar su contenido y determinar si cumple con los criterios de inclusión. Por otro lado, la falta de objetivos claros afecta negativamente el desarrollo de la investigación, ya que genera confusiones en la estructura y dirección del trabajo, comprometiendo su calidad científica. Estas observaciones resaltan la importancia de contar con resúmenes bien elaborados y objetivos precisos, elementos fundamentales para garantizar la rigurosidad, claridad y coherencia en la investigación académica.

Sin embargo, es importante destacar que las universidades de gestión privada, como la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) y la Universidad Católica de Salta (UCASAL), presentaron falencias más significativas, particularmente en el desarrollo teórico-metodológico de las tesis. Entre los problemas identificados se encuentran la estructuración deficiente de los trabajos, la ausencia o el desarrollo inadecuado de elementos clave como objetivos, hipótesis y resúmenes, metodologías poco claras y redacción de calidad pobre. Estas deficiencias ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer los procesos de supervisión y evaluación tanto en instituciones públicas como privadas, con el fin de garantizar la calidad, coherencia y rigurosidad de los trabajos académicos producidos.

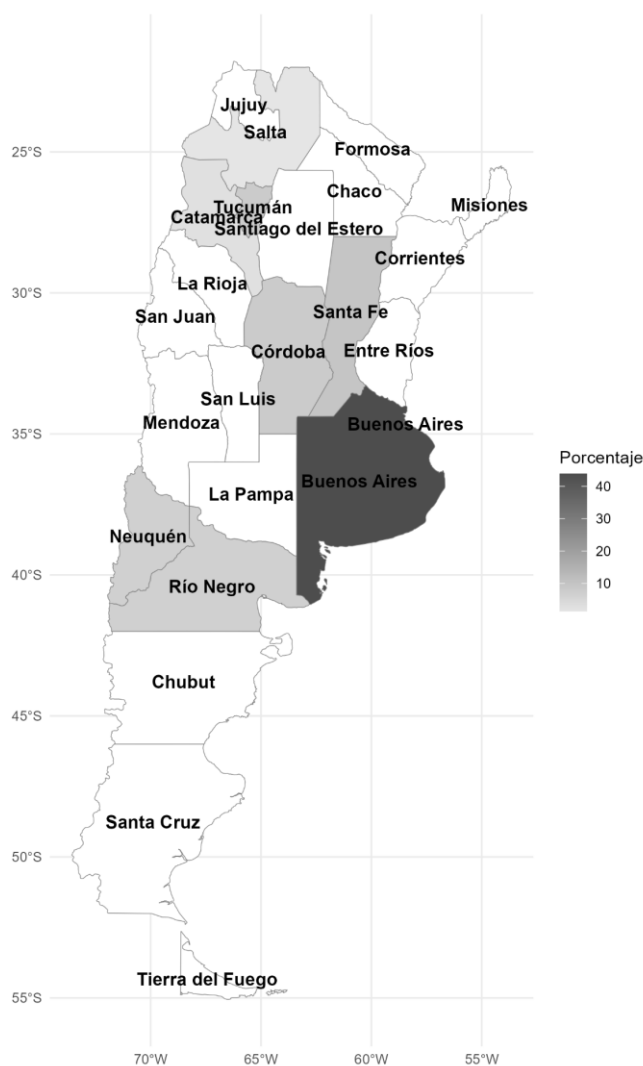
En cuanto a la ubicación de las universidades con mayores aportes de tesis al campo de la EA, se observa una concentración significativa en la Provincia de Buenos Aires (incluida el Área Metropolitana de Buenos Aires, AMBA), la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), que registraron los porcentajes más altos de tesis pre-identificadas como insumo para este trabajo (Figura 4). En contraste, provincias como Santa Fe, Tucumán y Córdoba presentaron porcentajes menores, mientras que en otras jurisdicciones los porcentajes fueron muy bajos o incluso nulos.

Esta distribución refleja una desigualdad geográfica en la producción académica, que se concentra en las regiones más pobladas y con mayor desarrollo institucional del país, donde también se ubica un mayor número de universidades. Sin embargo, esta concentración no necesariamente indica un mayor interés por la producción de tesis en EA en estas

áreas, sino que está más relacionada con la disponibilidad de recursos, infraestructura y programas académicos en estas regiones.

La disparidad observada subraya la necesidad de fortalecer y promover la investigación en EA en universidades de otras provincias, especialmente en aquellas con menor desarrollo institucional o menor densidad poblacional. Esto permitiría una mayor diversidad de perspectivas y enfoques, enriquecería el campo de la EA y contribuiría a una distribución más equitativa del conocimiento y la producción académica en el país. Además, es importante considerar que las regiones menos representadas pueden ofrecer miradas particulares y contextualizadas sobre problemáticas socioambientales específicas, lo que resultaría en un aporte valioso para el campo.

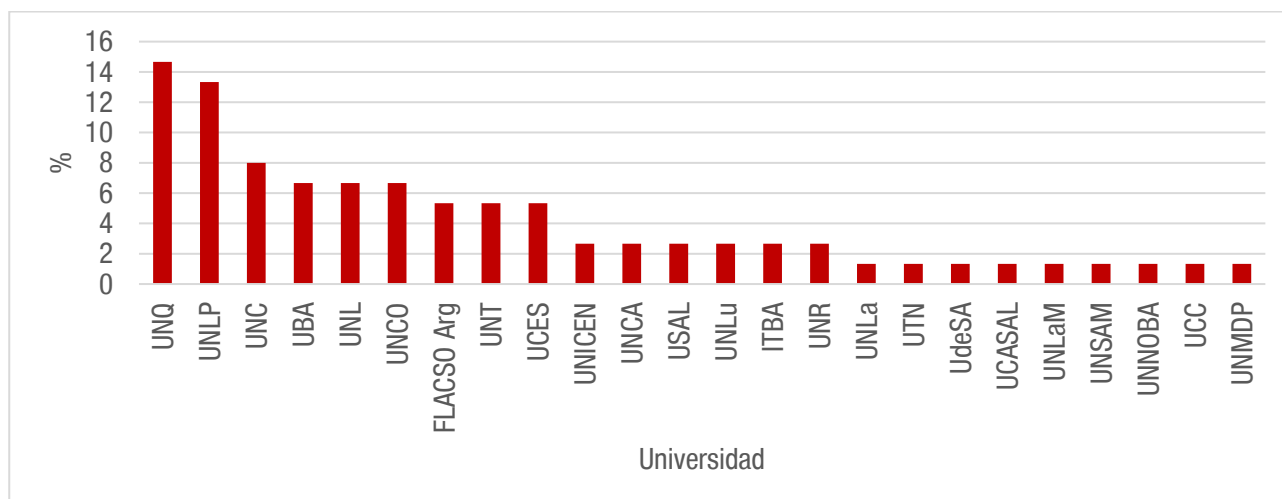
Figura 4: Mapa de calor de las provincias con mayor aporte (en %) de tesis incluidas en el campo de la EA en Argentina. AMBA y Provincia de Buenos Aires fueron unificadas.



Fuente: Elaboración propia a partir de BUTPi

Esta idea se refleja en la Figura 5, donde se observa un mayor porcentaje de contribución de universidades ubicadas en las ciudades, áreas y provincias mencionadas en el párrafo anterior. El mayor porcentaje de tesis incluidas en el campo de la EA provino de universidades públicas, como la UNLP, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), UNC, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional del Litoral (UNL). Por otro lado, en el ámbito de las instituciones privadas, la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO - SEDE ARGENTINA) y la UCES fueron las que registraron los mayores aportes (Figura 5).

Figura 5: % de tesis incluidas en el campo de la EA en Argentina según universidad del posgrado.



Fuente: Elaboración propia a partir de BUTPi

Sobre los enfoques de abordaje de la EA

En nuestro proceso de revisión y validación de criterios, identificamos la presencia de componentes semánticos asociados a una “visión instrumentalista” de la EA en al menos 12 de las tesis analizadas. En estas, la EA suele presentarse como una “solución” o un conjunto de “recomendaciones” frente a problemas ambientales previamente diagnosticados. Esta perspectiva puede manifestarse de dos maneras: como una herramienta preventiva, ante posibles problemas, o como una respuesta reactiva, surgida después de la aparición de un conflicto ambiental. Asimismo, desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias, se observa una tendencia a traducir la relación entre el *currículum* o los textos disciplinares sobre temas como la biodiversidad y las invasiones biológicas en procesos educativos vinculados a la educación ambiental.

Como señala Naveiras (2015), la construcción de una cultura socioambiental requiere una educación que abarque dimensiones en, sobre y para el ambiente, superando lo anecdótico y experiencial para fomentar una conciencia crítica y colectiva. Este enfoque contrasta con el instrumentalismo, que reduce la EA a una herramienta para resolver problemas puntuales, sin cuestionar las relaciones de poder y saber coloniales en el sistema-mundo capitalista, ni la influencia que esto produce sobre los modos de conocer, de habitar, de producir, lo cual impide leer el mundo desde los fundamentos político-pedagógicos de una EA crítica. Así, el desplazamiento de una EA crítica a una educación para el desarrollo sostenible (EDS) no es meramente gramatical, sino profundamente político (Corbetta, 2015 y 2019). Bajo el impulso del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014) los procesos educativos en materia ambiental son concebidos como mero instrumento de un modelo de desarrollo que ahora deviene en *sostenible*, y con ello, una educación que reproduce las lógicas hegemónicas sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes.

En este sentido, la EA no puede reducirse a un conjunto de técnicas o un listado de conductas para solucionar problemas ambientales (Eschenhagen, 2021). Por el contrario, debe entenderse como un proceso educativo que cuestiona las bases del modelo civilizatorio actual, promueve la justicia socioambiental y fomenta la participación activa en la construcción de alternativas. Esta perspectiva crítica es esencial para superar el enfoque instrumentalista y avanzar hacia una educación que transforme las relaciones entre seres humanos y naturaleza, desde una mirada política y pedagógica comprometida con la sustentabilidad de la vida y la justicia.

Por su parte, entre las ideas emergentes del universo de tesis revisadas y validadas para que ingresen a la Base EArte-Ar sobresale el concepto del *Vivir Bien*. Tórrez Valverde (2014) lo describe como “vivir en comunidad, en hermandad y especialmente en complementariedad”. Este enfoque promueve una vida comunitaria, armónica y autosuficiente, basada en la defensa de la naturaleza y la humanidad. A diferencia del “vivir mejor”, que se sustenta en el individualismo y la explotación de recursos, el *Vivir Bien* enfatiza la armonía con el entorno y la solidaridad entre las personas. Sin

embargo, estas ideas plantean desafíos significativos para su aplicación, tanto en el Estado Plurinacional de Bolivia como en otros contextos, ya que requieren una redefinición profunda de los paradigmas dominantes en materia de modelos productivos y bienestar.

Es importante destacar que, dentro de las producciones incluidas en la Base de Datos EArte-Ar, existen tesis que, aunque no se enmarcan estrictamente bajo el término EA, abordan la relación entre procesos educativos y ambiente. Estas investigaciones fueron identificadas y consideradas válidas para su inclusión bajo el Criterio de Inclusión 1.5.

Ejemplos de estas tesis incluyen estudios sobre la formación del movimiento campesino y la escuela de agroecología, la formación y el movimiento ambiental, y estrategias educativas en el contexto de conflictos ambientales. Estas investigaciones, aunque no se autodenominan exclusivamente como EA, contribuyen significativamente a comprender cómo los procesos educativos interactúan con las problemáticas ambientales, ya sea desde la formación de actores sociales, la construcción de conocimientos o la intervención en conflictos socioambientales.

Nuestro Subgrupo de Revisión y Validación reconoció la relevancia de estas tesis y las clasificó como "Listas para cargar", ampliando así el alcance de la base de datos y enriqueciendo el análisis de la relación entre educación y ambiente desde enfoques diversos y contextualizados. Este enfoque inclusivo permite captar la complejidad y variedad de las producciones académicas que, aunque no se ajustan a una definición tradicional de EA, aportan perspectivas valiosas para el campo.

En síntesis, en esta primera indagación, las tesis revisadas reflejan un interés creciente por integrar la educación ambiental como una herramienta para transformar la relación entre sociedad y naturaleza. No obstante, persisten desafíos en la implementación de estas propuestas, especialmente en lo que respecta a su traducción práctica en los sistemas educativos, su articulación con visiones alternativas como el *Vivir Bien* y la superación de la visión instrumentalista que permea muchas de las tesis revisadas.

Conclusiones

Este artículo presentó el desarrollo, los alcances metodológicos y los principales resultados del análisis realizado por el *Subgrupo de Revisión y Validación* del proyecto EArte-Ar. El trabajo de este Subgrupo buscó garantizar la confiabilidad de la investigación para su posterior análisis por otros equipos de EArte-Ar. Además de revisar y clasificar las tesis como incluidas, excluidas o dudosas, el subgrupo identificó aquellas que requieren mayor debate en torno a su pertenencia al campo de la relación entre procesos educativos y ambiente.

Con este trabajo, el Subgrupo aportó rigurosidad a la conformación del Estado del Arte de la Educación Ambiental en la Educación Superior en Argentina, basado en tesis de maestría y doctorado. La descripción del enfoque, las técnicas y los procedimientos metodológicos empleados no solo permitieron sistematizar el proceso de trabajo de revisión, sino también destacar la importancia de los controles en la selección de tesis que integrarán el inventario de investigaciones sobre la relación entre procesos educativos y ambiente en el ámbito de la educación superior argentina, como parte del capítulo local del Estado del Arte de la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

En términos de resultados de este trabajo de revisión, el 65% de las tesis pre-identificadas cumplían con al menos uno de los subtipos de criterios de inclusión para ser incorporadas en la base de datos definitiva, y cargadas mediante el formulario pertinente por el *Subgrupo de Carga*. Un 18.8% de las tesis pre-identificadas en la etapa previa no cumplía con los criterios de inclusión y, por lo tanto, fueron excluidas en base a algún subtipo de criterio de exclusión. Finalmente, solo el 6% de las tesis se clasificaron como "Dudosas" debido a la falta de consenso entre las integrantes del grupo sobre su inclusión o exclusión. Entre las tesis incluidas, destaca la predominancia de tesis en universidades de gestión pública, con un mayor peso de las maestrías sobre los doctorados.

Además de reflejar el avance del trabajo del Subgrupo, estos resultados nos permiten señalar implicancias en dos líneas. Por un lado, en una estrategia hacia la mayor consistencia interna respecto de la delimitación del campo del EA, permite retroalimentar el trabajo en la primera etapa de búsqueda, de manera de orientar la búsqueda de nuevos casos potenciales de tesis pertinentes al campo. Por otro lado, la decisión del EArte-Ar de definir los CIED en términos de "relación procesos educativos y ambiente", en lugar de limitarse a la terminología de "Educación Ambiental", permitió una estrategia de apertura al incorporar tesis que abordan enfoques como el buen vivir o la educación agroecológica, ampliando el alcance de la base EArte-Ar. Queda pendiente analizar los marcos conceptuales y tradiciones que subyacen en estas investigaciones.

Por último, desde fines de los noventa, se observa no sólo un crecimiento en la producción de tesis que analizan la relación entre procesos educativos y ambiente, con un pico en la segunda década del 2000, sino también una avasallante presencia de estas tesis en universidades de gestión pública. Sin embargo, el actual contexto de desfinanciamiento de la ciencia, la tecnología y la educación, junto con la reducción de ministerios clave (como Ambiente, Educación, y Ciencia y Tecnología), ahora absorbidos por el actual Ministerio de Capital Humano, representa un retroceso significativo. A esto se suma la derogación de leyes, el negacionismo de las problemáticas ambientales desde el gobierno nacional en el país político y la implementación del Régimen de Incentivo a la Grandes Inversiones (RIGI). Estos factores plantean serios desafíos para la sostenibilidad de las investigaciones en este campo y ponen en riesgo la continuidad de procesos de meta-investigación, como el desarrollado por EArte-Ar, en un escenario donde las políticas públicas parecen alejarse de las prioridades ambientales y educativas conquistadas años atrás.

Referencias bibliográficas

Alvino, S. A., Corbetta, S. A., de la Vega, C., Foradori, M. L., Franco, A. D., Ithuralde, R. E., Maldonado, J. A., Pereyra, D. A., & Truchet, D. M. (2023). Itinerarios del “Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina” (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. *Revista Triángulo*, 15(Esp), 30–57. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6848>

Andreu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Corbetta, S. (2015). Pensamiento ambiental latinoamericano y educación ambiental. *Revista del Plan Fénix. Voces en el Fénix*, 6(43).

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Electrónica Educare*, 43(1), 546–574. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Eschenhagen, M. L. (2021). Colonialidad del saber en la educación ambiental: La necesidad de diálogos de saberes. *Praxis & Saber*, 12(28), 56–69. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11601>

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido: Teoría y práctica*. Paidós.

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 7–33.

Megid Neto, J., & Carvalho, L. M. (2018). Pesquisas de Estado da Arte: Fundamentos, características e percursos metodológicos. En M. L. Eschenhagen (Comp.), *Construcción de problemas de investigación: Diálogos entre el interior y el exterior* (pp. 97–113). Editorial UPB.

Naveiras, D. (2015). La Tierra herida: Por soberanía ambiental. *Ciencias*, 115–116, 128–137. <https://www.revistaciencias.unam.mx/>

R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>

Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. (2022). *El sistema universitario argentino*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2023/11/ppt_feria_ue_2.pdf

Tórrez Valverde, M. A. (2014). *Políticas públicas de educación superior en base a los enfoques de Vivir Bien de la Constitución Política del Estado de Bolivia y el desarrollo humano promovido por las Naciones Unidas: Análisis de la Universidad Indígena de Bolivia* [Tesis de maestría, FLACSO, Sede Académica Argentina]. <https://flacso.edu.ar/>

Fecha de recepción: 15-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025



Primeros hallazgos en la construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior argentina: un análisis a partir de criterios descriptores

First Findings in the Construction of the State of the Art of Argentine Higher Environmental Education: An Analysis Based on Descriptive Criteria

GIMÉNEZ, Lucía¹, SNEIDER OCAMPO BARRERO, Eduardo² y BONINI, Micaela³

Giménez, L., Sneider Ocampo Barrero, E. y Bonini, M. (2025). Primeros hallazgos en la construcción del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior argentina: un análisis a partir de criterios descriptores. *RELAPAE*, (22), pp. 64-77.

Resumen

El presente artículo contiene los primeros resultados del proceso de construcción del estado del arte de la Educación Ambiental Superior (EAS) argentina. Este trabajo se realizó en el marco del Colectivo de Investigadores en EAS en Argentina (EArte-Ar), perteneciente a un grupo regional más grande, el EArte-AlyC, que aloja su marco teórico en una perspectiva crítica latinoamericana. Para la confección de este estado del arte se analizaron tesis de maestría y doctorado que vinculan procesos educativos y nociones de ambiente en un sentido amplio. Ello demandó un proceso con diversas etapas consecutivas y simultáneas, focalizándose este trabajo en aquella vinculada a la carga de tesis seleccionadas en una base de datos y al análisis de los mismos, según distintos "descriptores". El artículo aloja los resultados obtenidos del procesamiento de 76 producciones. La metodología de análisis incluyó un corte de tipo mixto, considerando aspectos cualitativos y cuantitativos, de acuerdo sea el caso de los descriptores involucrados. Se analizaron criterios que incluyeron: los datos de publicación de tesis, el contexto institucional en que se desarrollaron tales publicaciones y los referidos al objeto de estudio, en tanto contexto espacial y a los contextos educativos abordados. Los resultados permiten observar un crecimiento en la cantidad de producciones en el campo para el período 2011-2023 respecto de años anteriores, así como una participación multidisciplinar, crecientemente alojada en estudios superiores aplicados a las ciencias del ambiente. Se presentan también algunos hallazgos vinculados a los modos en que se están estudiando los contextos educativos en clave ambiental.

Palabras Clave: estado del arte, educación ambiental, educación superior, tesis de posgrado, meta-análisis

Abstract

This article presents the initial results of the process of constructing the state of the art of Higher Environmental Education (HEE) in Argentina. This work was carried out within the framework of the Collective of Researchers in HEE in Argentina (EArte-Ar), which is part of a broader regional group, EArte-AlyC, grounded in a Latin American critical perspective. To develop this state of the art, master's and doctoral theses that connect educational processes and notions of environment in a broad sense were analyzed. This involved a process with multiple consecutive and simultaneous stages. The present study focuses on the stage related to the selection and inclusion of theses in a database and their analysis using various "descriptors." The article presents the results derived from processing 76 academic works. The analysis methodology followed a mixed approach, considering both qualitative and quantitative aspects depending on the descriptors involved. The criteria analyzed included thesis publication data, the institutional contexts in which these works were developed, and those related to the object of study, such as spatial contexts and the educational contexts addressed. The results reveal a growth in the number of academic productions in the field for the period 2011–2023 compared to previous years, as well as a multidisciplinary engagement increasingly situated

¹ Instituto de Biotecnología, Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina / lucia.gimenez@unahur.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-8428-8325>

² Universidad del Tolima, Colombia / socampob@ut.edu.co / <https://orcid.org/0009-0003-1160-3229>

³ Universidad Nacional de Hurlingham, Argentina / micaelabonini98@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0006-9993-4832>

within higher education studies applied to environmental sciences. The article also presents some findings related to how educational contexts are being studied through an environmental lens.

Keywords: state of the Art, environmental education, higher education, postgraduate thesis, meta-analysis.

Antecedentes y caminos recorridos en la búsqueda de la construcción del campo de la Educación Ambiental Superior

Con el objetivo principal de desarrollar un Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior (EAS) en América Latina y el Caribe, el Colectivo de Investigadores EArte-ALyC, integrado por investigadores de países como Brasil, Colombia, México, Cuba, Chile y Argentina, viene desarrollando acciones desde 2019 para lograr sistematizar información que permita conocer cómo se está construyendo el campo de la EAS en la región. Tal sistematización se expresa en una base de datos con potencial para el desarrollo de estudios meta-analíticos que permitan analizar los aportes de la EAS al campo mencionado (Mercado et al., 2021).

En nuestro país, el capítulo argentino se encuentra a cargo del equipo EArte-Ar, financiado por la Universidad Nacional de Hurlingham, mediante el Proyecto de Investigación: *La Educación Ambiental (EA) en la agenda de las universidades argentinas como insumo para el diseño de las políticas públicas. Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de posgrados* (Corbetta y Giménez, 2023).

El colectivo regional en su conjunto viene trabajando con criterios consensuados para lograr un análisis completo del campo, con un marco teórico principal que sitúa a la educación ambiental bajo una perspectiva crítica latinoamericana (Corbetta, 2019; Mercado et al, 2021). Al respecto, señalan de Carvalho et al. (2024) que:

“(…) a proposta do Projeto EArte procura extrapolar os processos descritivos, classificatórios, panorâmicos e de tentativas de delimitação de fronteiras, como se fosse possível. Então, o que estamos propondo é a problematização do campo da Educação Ambiental a partir da problematização das pesquisas desenvolvidas por esse campo”.

[...] la propuesta del Proyecto EArte busca extrapolar los procesos descriptivos, clasificatorios, panorámicos e intenta delimitar fronteras, como si fuera posible. Entonces, lo que proponemos es la problematización del campo de la Educación Ambiental a partir de la problematización de las investigaciones desarrolladas en este campo] (2024, p.66)

En cuanto al desarrollo de un estado del arte de determinado campo de conocimiento, de Carvalho et al. (2024), refieren a que tal problematización busca “analizar las implicancias de las investigaciones realizadas para la construcción de [un campo] más amplio de tal saber y de sus aplicaciones en la sociedad como un todo (2024, p. 62). Al respecto, agregan:

“Podemos considerar, ainda, que esse tipo de pesquisa analisa, num recorte temporal definido, as características da evolução histórica, tendências temáticas e metodológicas, os principais resultados das investigações, problemas e limitações, as lacunas e áreas não exploradas, dentre muitos outros aspectos que devem ser objeto de análise em relação à produção acadêmica em uma determinada área”.

[Podemos considerar que este tipo de investigaciones analiza, dentro de un marco temporal definido, las características de la evolución histórica, las tendencias temáticas y metodológicas, los principales resultados de las investigaciones, los problemas y limitaciones, los vacíos y áreas inexploradas, entre muchos otros aspectos que deben ser objeto de análisis en relación con la producción académica en un área determinada] (de Carvalho et al., 2024, p.63)

El Colectivo de Investigadores EArte-ALyC ha propuesto como metodología general para la construcción del campo mencionado el desarrollo de una base de datos de producciones académicas que pueda obtenerse luego de la ejecución de distintas operaciones. Se pretende identificar, a través de los resultados que arrojan ciertos criterios descriptores, el significado que tienen las producciones que lo componen, los marcos teóricos que comprenden tales obras, las condiciones de producción y los aspectos que se encuentran enunciando y reproduciendo.

Mediante consensos abordados por los integrantes del Colectivo EArte-ALyC se ha podido establecer una propuesta metodológica general de trabajo, la cual toma como punto de partida el trabajo realizado por el grupo de Brasil que ha logrado sistematizarse según distintos momentos en un período entre 2008 y 2023 en de Carvalho et al. (2024). En ese período se dedicó gran parte del tiempo a la definición e implementación de “criterios y procedimientos metodológicos para la identificación, selección y clasificación de trabajos” (2024, p.69). Para ello, se partió de un universo de análisis constituido por las tesis de maestrías y doctorados en cada uno de los países integrantes, entendiendo estas producciones como “los principales canales de difusión de lo que se hace en investigación en un determinado campo”

(2024, p.64). Luego de realizar una selección del corpus documental a trabajar, se avanzó en la definición de descriptores con su correspondiente explicación respecto de su significado y alcance y, luego, la inclusión de producciones dentro de un catálogo. Las etapas sucesivas permitieron el refinamiento de descriptores y la clasificación de nuevas producciones (de Carvalho et al., 2024).

Esta metodología fue discutida para su adopción por parte de los equipos integrantes, asumiendo las particularidades de las producciones realizadas en cada país. Para el caso del equipo argentino el trabajo fue organizado en sucesivas pero simultáneas etapas denominadas por la/s acción/es principal/es que las rigen: búsqueda y preselección, revisión de la preselección, selección y carga de tesis. Esta última etapa se constituye como el momento en el cual las tesis seleccionadas comienzan a conformar el campo de la EAS y permiten iniciar el proceso de análisis, clasificando y evaluando las características del campo de la EAS, primero a partir de un meta-análisis descriptivo y, luego, con una revisión más profunda desde perspectiva crítica latinoamericana que permita identificar, por ejemplo, aquellos autores que están siendo citados o las distintas nociones de ambiente que son incorporadas.

Dicho equipo publicó un primer meta-análisis con los resultados obtenidos en una etapa inicial de búsqueda y preselección en el artículo “Itinerarios del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos” (Alvino et al., 2023). Entre las conclusiones preliminares se destacan: una mayor predominancia de tesis pertenecientes a programas de maestría por sobre los de doctorado; una predominancia de tesis producidas desde las ciencias naturales y, en menor medida, de las ciencias sociales (aunque Corbetta, 2019, señala que en los últimos años se vio un retroceso en tal diferencia debido a que las ciencias sociales incorporaron los conflictos ambientales como objeto de estudio); una mayor predominancia de tesis orientadas a la educación formal, en relación a la informal, y; respecto del nivel educativo de análisis, una predominancia mayor del nivel superior respecto del resto (Alvino et al, 2023).

El presente trabajo se sitúa en el objetivo general de la construcción del campo de conocimiento en la EAS argentina, analizando aquellas tesis que fueron consideradas por etapas previas como susceptibles de conformarlo, a partir de los denominados “descriptores”, es decir, el meta-análisis de los datos reflejados por la base. Así, se revisan aspectos vinculados a los datos generales de publicación, las instituciones y programas que están involucrados en tales producciones y algunos aspectos sobre aquello que se está estudiando, en particular sobre los contextos geográficos y educativos. En este sentido es que se plantea el objeto de estudio del presente artículo: a) presentar el procedimiento de carga de tesis, b) presentar los descriptores de tesis para su análisis y, luego, c) presentar los resultados del análisis en base a este procedimiento de carga y en base a estos descriptores. Este último punto permitirá profundizar y actualizar, a partir de un grupo de tesis que hasta diciembre de 2024 logró pasar por todas las etapas del proceso, las primeras conclusiones presentadas por el grupo en Alvino et al. (2023).

Metodología de análisis del universo de tesis seleccionado

Dado el grado de avance en el trabajo de los distintos grupos que componen el EArte-Ar, las conclusiones preliminares realizadas sobre tesis pre identificadas (es decir, tesis que habían pasado solo por la primera etapa de análisis dentro del equipo de investigación) pueden revisarse bajo una metodología mixta cuali-cuantitativa, de acuerdo a un primer grupo de 76 tesis que lograron ser seleccionadas y cargadas, en función de los criterios regionales construidos. Tales tesis fueron aquellas que superaron todas las etapas del proceso mencionado anteriormente, el cual partió de 164 tesis preidentificadas hasta diciembre de 2024.

Para ejecutar la carga en la base de datos se requirió de la consideración de un núcleo de criterios y procedimientos comunes para los equipos de trabajo nacionales (Alvino et al., 2023), reflejados a través de los denominados “descriptores” para el análisis y descripción del corpus documental de la investigación (de Carvalho et al., 2024). La utilización de los descriptores de producción académica y científica no fue concebida únicamente para la clasificación de documentos en la investigación sino también para aportar un marco homogéneo de trabajo. El universo de tesis a revisar en los distintos países no se presentó de modo similar, dado que el desarrollo del campo en cada país posee distintas trayectorias: mientras Brasil tomó como base un corpus documental de 8.000 tesis publicadas entre 1981 y 2020 (de Carvalho et al, 2024, p.66), en nuestro país no se superaron las 200. Asimismo, se requirió de un marco homogéneo para articular la información de los diferentes equipos que integran el EArte-ALyC que permitiera incorporar las distintas producciones de posgrado bajo las directivas y costumbres de cada país y de generar información comparable entre los mismos. En este sentido, los descriptores fueron fruto de un proceso de una primera elaboración,

puesta en ejecución y revisión del equipo brasileiro y de un proceso posterior de discusión y consenso llevado adelante por todo el grupo EArte-ALyC durante el período 2019-2024.

El resultado de la revisión regional fue establecido en el documento de trabajo “Instrucciones y descriptores para la clasificación de Tesis en la Educación Ambiental” (EArte-ALyC, *s/f*), permitiendo esta herramienta releva:

“(…) aos contextos institucionais nos quais as pesquisas têm sido realizadas, contextos educacionais que têm recebido a atenção dos pesquisadores, áreas curriculares e/ou áreas de conhecimento envolvidas nas pesquisas e principais temas de estudo das pesquisas, além de dar início a estudos mais aprofundados e analíticos, focando aspectos mais específicos da pesquisa em Educação Ambiental”.

[(..) los contextos institucionales en los que se ha realizado la investigación, contextos educativos que han recibido la atención de los investigadores, áreas curriculares y/o áreas de conocimiento involucradas en la investigación y principales temas de estudio de la investigación, además de iniciar estudios más profundos y analíticos, centrándose en aspectos más específicos de la investigación en Educación Ambiental] (de Carvalho et al., 2024, p. 71)

Dicho artículo presenta los descriptores que son analizados en este artículo: a) los que refieren a los datos generales de publicación de las producciones (*año de publicación, título, resumen y palabras clave*); b) los vinculados a instituciones y programas de los cuales provienen las tesis seleccionadas (*institución, programa de posgrado, titulación y tipo de financiamiento*); c) los que presentan el contexto espacial de producción de tesis (*localización geográfica del trabajo de campo de la tesis y tipo de universo geográfico de la investigación*); y d) los que revisan los contextos educativos que abordan las tesis (*contexto educacional, nivel educativo y modalidades de educación* que analizan).

Partiendo del proceso generado por el equipo en Brasil, debido al volumen de documentación comentado previamente, es que se impuso “la opción de utilizar resúmenes para describir las obras en relación a la profundidad del análisis” (de Carvalho et al., 2024, p.84). Así se determinó que las tesis serían cargadas en un formulario Google, replicado para cada uno de los países integrantes con la información presentada en los resúmenes de los documentos de tesis, buscando en tal apartado todos los datos a completar en los distintos campos (“descriptores”).

Al contar cada país con un formulario para la carga, cada grupo posee una base de datos de gestión separada, con una potencialidad de análisis conjunta con el resto. Tales instrumentos cuentan también con instrucciones para completar los distintos descriptores, a los efectos de promover una generación de criterios de carga lo más homogéneos posibles, entre grupos tan diversos. En períodos de ensayo del instrumento las dificultades o consideraciones presentadas por los equipos fueron elevadas a las reuniones regionales para discutir colectivamente y promover su revisión hasta que resultara aplicable para todos los casos.

La puesta en común a través de la cual tomar la decisión de incorporar o no algún descriptor tuvo como premisa considerar toda la información que pudiera ser relevante para cada país. Un ejemplo claro se visibiliza cuando se solicita consignar la titulación, es decir, las distintas posibilidades de títulos de posgrado que se otorgan en los países del EArte-ALyC. Al respecto, el documento de trabajo elaborado consigna:

El listado de opciones recupera todas las posibilidades existentes, sin embargo, no todas son aplicables en algunos de los países. Por ejemplo: en Argentina sólo existen Doctorado Académico/Investigativo, Maestría Académica y Maestría Profesionalizante (...). No aplican: Maestría Investigativa, Maestría Profundización, Doctorado Profesionalizante” (EArte-ALyC, *s/f*).

Lo antedicho implica que, aunque el formulario contempla la totalidad de los campos mencionados, en nuestro país solamente se responderán para el descriptor que analiza el tipo de posgrado aquellas opciones que corresponden de acuerdo con la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación Argentina N° 160/2011 (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2012).

Otro acuerdo alcanzado fue que para los casos en que la información no se encontrara consignada, se colocaría el valor “000”.

Resultados del proceso de carga y análisis y su discusión

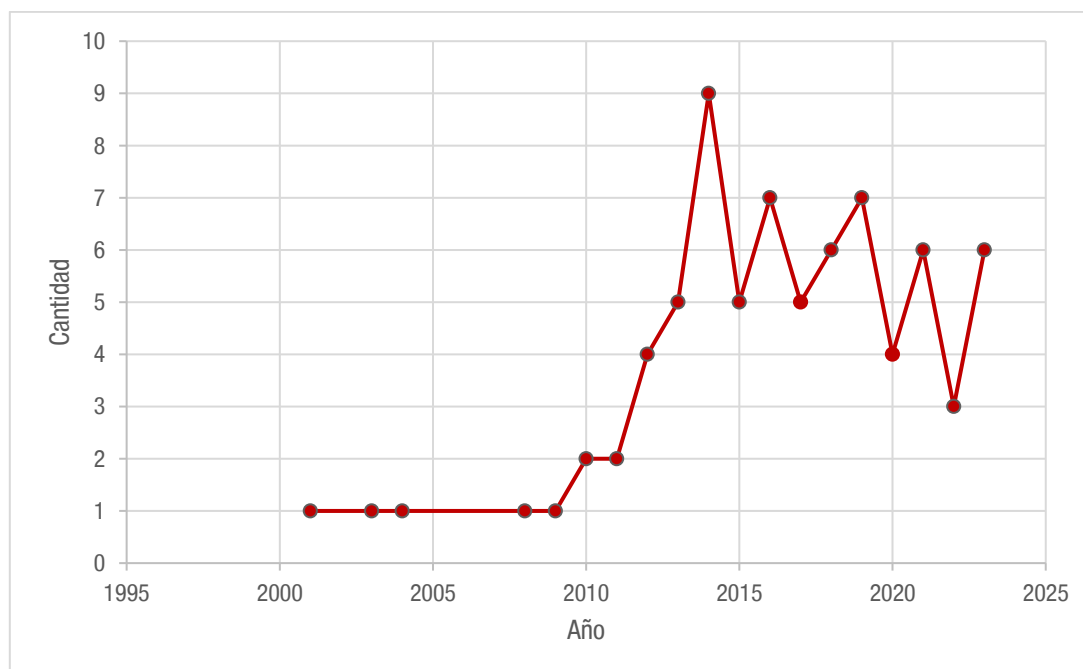
El proceso de carga de las 76 tesis seleccionadas, permitió evidenciar una gran heterogeneidad en cuanto a la información disponible en los resúmenes de tesis. Si bien el instrumento de carga resultó de aplicación sencilla en cuanto a los descriptores utilizados y a las instrucciones para ser completado, se relevaron resúmenes muy disímiles en formato o estructura, por lo que ciertos campos no pudieron ser completados en todos los registros. Indagando un poco más en las tesis, dado que en el caso argentino el volumen lo permitió, se pudo observar que en la mayoría de las publicaciones un análisis de las introducciones de tesis habría podido dar con la totalidad de la información necesaria para completar los descriptores. De todos modos, la metodología aplicada sólo se limitó a la incorporación de datos extraídos de los resúmenes, a los efectos de generar información homogénea con el resto de los países y de respetar los consensos arribados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante el análisis de descriptores, organizados de acuerdo a: datos generales de publicación, instituciones y programas de posgrado, contexto espacial de producción de tesis y contextos educativos abordados.

a) Descriptores referidos a los datos generales de las publicaciones

Se consideran en primera instancia los descriptores *año de publicación*, *título*, *resumen* y *palabras clave*. Cerletti (2017) afirma que “un posible punto de partida epistemológico para pensar el desarrollo de un campo de estudios tiene que ver con historiar y contextualizar las condiciones de su producción” (2017, p.125). En este sentido, con relación al primer punto, tal como puede observarse en el Gráfico 1, a partir del año 2011 se observa una tendencia creciente que, aunque con picos y caídas, se mantiene por encima de los números de apariciones previas.

Gráfico 1. Cantidad de tesis publicadas por año.



Fuente: elaboración propia en base a datos extraídos de los resúmenes de tesis seleccionadas, recopilados del formulario Google de carga.

El aumento reflejado en los últimos quince años puede interpretarse a la luz de numerosas situaciones provenientes tanto del espectro educativo y de investigación como de la propia movilización en relación a temáticas ambientales. Respecto del primer punto se evidencia que, por un lado, la Ley Nacional de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Ley N° 26.899/13 y la Ley Nacional de Acceso a la Información Pública, Ley N° 27.275, puede tener incidencia en la digitalización y disponibilidad de las producciones universitarias. Aunque el relevamiento realizado haya

contemplado instancias presenciales en instituciones (bibliotecas, direcciones de posgrado u otras), aquellas disponibles digitalmente poseen mayor visibilidad y tienen una potencialidad de ser cargadas con mayor rapidez.

Asimismo, de acuerdo con los números presentados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)⁴, en los últimos diez años se observó un incremento en la oferta de estas carreras de más del 200%, estimado solamente considerando programas de maestrías y doctorados (calculado a partir de datos CONEAU, 2013 y CONEAU, 2023), en consonancia con los resultados arrojados por De la Fare y Rovelli (2021) y Zelaya et al. (2016).

Sin embargo, a lo mencionado anteriormente no pueden escindirse del análisis las políticas de promoción del sistema universitario y del sistema científico-tecnológico, incluyendo estas últimas un incremento en el otorgamiento de becas para la realización y finalización de estudios de posgrado (Cerletti, 2017). Si bien la autora se posiciona desde el campo de la relación entre Antropología y Educación, resulta un invalorable antecedente dado que revisa las orientaciones de la política científica y educativa desde los años noventa hasta fines de 2015 e inicios de 2016. Sobre dicho período concluye que las condiciones “interesantes” de producción generadas a partir de la política de promoción educativa y de ciencia y tecnología se lograron materializar en tesis de grado y posgrado de su campo de estudio, enumerando, entre otras, condiciones como la posibilidad de investigadores/as de dedicarse tiempo parcial o completo al estudio, la generación de posibilidades para la producción y difusión de resultados, el financiamiento de actividades orientadas a la investigación, la investigación y la transferencia, en las condiciones propicias para la generación de encuentros entre investigadores (Cerletti, 2017).

Lo antedicho también puede analizarse en clave de aumento de la visibilidad de cuestiones ambientales en el período 2010-2023. Uno de los factores que contribuyeron al aumento de la movilización en materia ambiental fue la aparición, en los últimos veinte años, de una serie de conflictos ambientales que lograron una visibilización como nunca antes había acontecido en el territorio nacional (Merlinsky, 2013; Suárez y Rugerio, 2013). Entre los ejemplos más tempranos y destacables se encuentran el conflicto por las papeleras con Uruguay y la Causa Beatriz Mendoza (ambos desarrollados a partir de 2006 y 2004, respectivamente), los cuales, tal como apunta Merlinsky (2013) fueron catalizadores de cambios institucionales significativos, evidenciando que la cuestión ambiental ya no podía seguir siendo ignorada por el Estado. A esta consolidación de la cuestión ambiental, no resultó ajeno el ámbito de la investigación, tal como lo explicita Giménez (2022):

El estudio de conflictos ambientales y, consecuentemente, la bibliografía disponible sobre la materia, se ha intensificado en los últimos años en América Latina. (...) Suárez y Ruggerio (2013) han señalado que éstos se constituyen como uno de los ejes fundamentales del debate de “lo ambiental” y que (...) se han convertido en uno de los principales motivos de movilización social (Giménez, 2022, p.21).

Continuando con la revisión de los descriptores, para el análisis de aquellos denominados *título, resumen y palabras clave*, se confeccionaron nubes de palabras mediante el software *Atlas.ti V.8*. El objetivo en este caso consistió en identificar las mayores recurrencias que aparecen en las tesis que están construyendo el campo de la EAS en nuestro país. En los tres casos analizados, “educación ambiental” se presenta como el concepto con mayor frecuencia de aparición. En segundo lugar, aparecen los conceptos “desarrollo” y “formación”, tanto en palabras clave como en resúmenes, evidenciándose también en títulos, pero en un tercer orden de aparición. Conceptos como “gestión”, “residuos”, “sostenible/sostenibilidad”, “sustentable/sustentabilidad”, aparecen con gran recurrencia, aunque no en primeros lugares, en los tres descriptores analizados.

La utilización del término “educación ambiental”, si bien podría resultar obvia en la construcción del campo que lleva el mismo nombre, merece especial atención dado que, tal como se verá más adelante, hay pocos programas de posgrado en dictado actualmente que se especialicen en la temática. En efecto, si bien la aparición es de las más frecuentes, solamente se ha podido cuantificar en el 39,5% de las tesis analizadas, ya sea en resumen, título, palabra clave o más de uno de los anteriores. Este hallazgo coincide con las conclusiones arribadas por de Carvalho et al. (2024), quienes indican que:

Al final de este proceso, lo que quedó claro para el grupo es que la definición de este conjunto de criterios permitió comprender que la investigación buscaba una relación entre temas ambientales y procesos

⁴ CONEAU es la entidad argentina encargada de la acreditación de las carreras de posgrado, en base a lo previsto por la Ley de Educación Superior (LES), Ley N° 24.521/95.

educativos, pero, sin embargo, los criterios no nos permitieron afirmar con certeza que cada uno de los trabajos incluidos en el corpus documental constituye, de hecho, una investigación en Educación Ambiental, en el sentido de ser reconocido como tal por sus autores o por la comunidad académica en el campo. (de Carvalho et al., 2024, p.82)

De este modo, se puede afirmar que la educación ambiental aún tiene espacio para ser asumida por distintos autores que, si bien trabajan la relación de procesos educativos y temas ambientales, no se han conceptualizado como dentro del campo que se encuentra en construcción.

b) Descriptores que analizan instituciones y programas de los cuales provienen las tesis seleccionadas

En cuanto a las instituciones y programas de los cuales provienen las tesis seleccionadas, se han analizado los descriptores: *institución, programa de posgrado, titulación y tipo de financiamiento*.

De un modo adicional, los últimos Catálogos de posgrados de CONEAU (2023 y 2024) que presentan aquellos programas de especialización, maestría y doctorado acreditados en nuestro país, incorporaron una nueva organización de programas⁵, clasificando los posgrados en áreas disciplinares según sean de ciencias aplicadas (arquitectura, biotecnología, bioquímica, ciencias agropecuarias, ciencias de la tierra, ingeniería, ciencias tecnológicas, computación, estadística, farmacia, medio ambiente), ciencias básicas (astronomía y astrofísica, biología, física, matemática, química), ciencias de la salud (enfermería, kinesiología, medicina, odontología, veterinaria), ciencias humanas (arqueología, ciencias de las artes y las letras, educación, filosofía, historia, lingüística, lógica, psicología) o ciencias sociales (administración, antropología, ciencias contables, ciencias de la comunicación, ciencias políticas, demografía, derecho, economía, geografía, relaciones institucionales, sociología). Con esta información, se cruzaron los datos obtenidos para analizar la procedencia disciplinar de los distintos posgrados seleccionados.

Respecto de las *instituciones* y el *tipo de financiamiento*, se encontraron producciones provenientes de 23 universidades, alojándose solamente en 6 de éstas el 52% de las tesis (Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional del Comahue, Universidad de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO). Asimismo, el 80% corresponde a universidades del sector público.

En cuanto a su distribución regional dentro de la República Argentina, la misma se realizó organizando las apariciones según los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior (CPRES), tal como organiza la Ley de Educación Superior a todo el nivel educativo. El 63% de las producciones seleccionadas se publicaron en universidades de la Provincia de Buenos Aires (17,1% en el CPRES bonaerense y 46,1% en el Metropolitano). En orden descendente, se observa que el CPRES Noroeste, ha aportado un 15,8% de las producciones, alojadas en las provincias de Catamarca, Salta y Tucumán, mientras que el CPRES Centro, con producciones en Córdoba y Santa Fe, ha aportado el 14,5%. Los hallazgos restantes se encontraron en la Provincia de Neuquén, con la totalidad de producciones del CPRES Sur, representando un 6,6%. Cabe aclarar que, a la fecha, tanto en el CPRES Noroeste como el CPRES Metropolitano el equipo de investigación EArte-Ar ha realizado tareas de campo presenciales, habiendo hallado que en el primer caso la mayor parte de las tesis no se encuentran cargadas en línea en los distintos repositorios, por lo cual la magnitud del aporte podría verse distorsionada con los datos obtenidos al presente.

Por otra parte, en cuanto a los programas de estudio, el 80% corresponde a maestrías. Considerando que, de acuerdo con CONEAU (2023), el 70% de los posgrados entre maestría y doctorado corresponden al primero, se observa una producción mayor en materia de educación ambiental en este tipo de programas de estudios. Este dato se corresponde con los hallazgos publicados por Alvino et al. (2023).

Acerca de la procedencia disciplinar de los programas, en la Tabla 1 se observa la distribución de las tesis seleccionadas en relación con las áreas anteriormente mencionadas. En este sentido la mayor distribución corresponde al área de las ciencias aplicadas, que incorpora aquellos programas provenientes del campo ambiental, con un importante aporte de

⁵ En ediciones precedentes la organización del catálogo estaba exclusivamente dada por región (CPRES) y por Universidad.

las ciencias humanas, sobre todo del área de la educación y un no despreciable porcentaje proveniente de las ciencias sociales (19,7%) y de las ciencias básicas (17,1%).

Tabla 1. Distribución porcentual de tesis seleccionadas según área disciplinar definida por CONEAU (2023). Comparación con distribución geográfica de programas de posgrado acreditados, según CONEAU (2023).

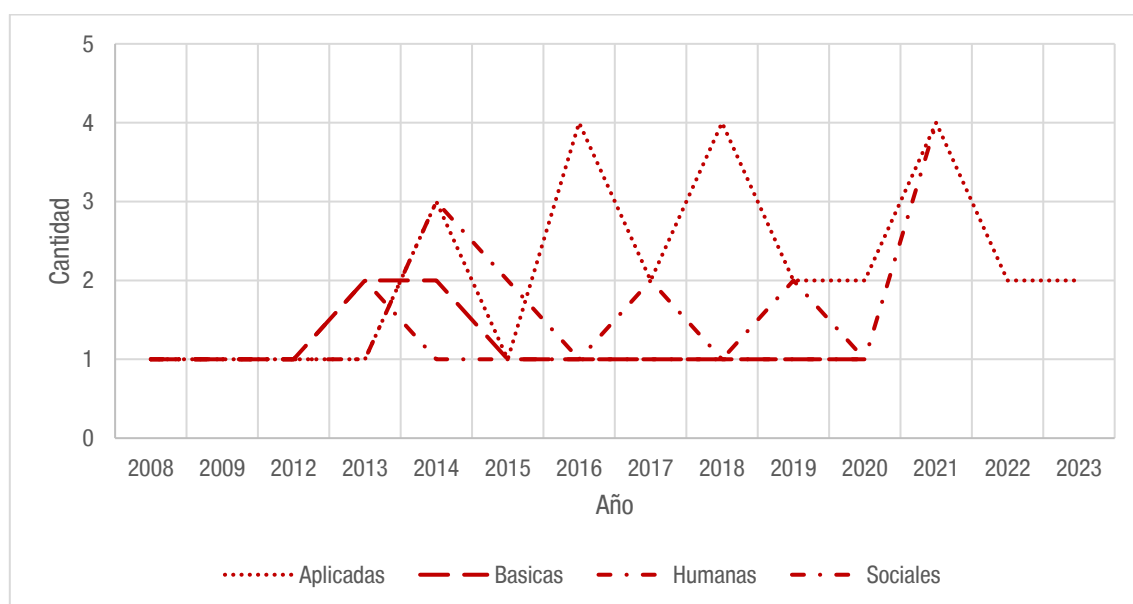
Área disciplinar (CONEAU, 2023)	Porcentaje hallazgos	de Porcentaje de procedencia de programas de posgrado (CONEAU, 2023)
Ciencias Aplicadas	39,5%	28,1%
Ciencias Básicas	17,1%	5,67%
Ciencias de la Salud	1,32%	7,61%
Ciencias Humanas	22,4%	21,4%
Ciencias Sociales	19,7%	37,2%

Fuente: Elaboración propia mediante el cruzamiento de hallazgos de la investigación con datos de cantidad de maestrías y doctorados por área disciplinar extraídos de CONEAU (2023).

En la Tabla 1 se destaca asimismo el peso de cada una de las áreas disciplinares según la existencia de programas de posgrados asociados. En este sentido, se observa que las ciencias básicas principalmente (con aportes fundamentalmente procedentes del área de las ciencias biológicas), las ciencias aplicadas y, en menor medida, las ciencias humanas, aportan más al campo en relación con la existencia total de programas de maestría y doctorado.

Para continuar el análisis y para ponerlo en perspectiva de las conclusiones de Alvino et al. (2023) y Corbetta (2019), quienes mencionan que el retraso de las producciones del campo ambiental provenientes de las ciencias sociales se ha ido ralentizando en los últimos años con la aparición y consecuente análisis de conflictos ambientales, es que se han cruzado estos datos con los años de publicación. El Gráfico 2 muestra que, si bien resultará conveniente contar con mayor cantidad de tesis para profundizar las conclusiones, la incorporación de la dimensión ambiental en las ciencias sociales vendría dándose a partir de apariciones de tesis desde el año 2014, del mismo modo que las aplicadas. Se destaca que, a los efectos de lograr una mejor visualización en el gráfico, no se ha incorporado allí el valor de la tesis hallada para ciencias de la salud por ser un dato único. Dicha tesis corresponde al año 2021.

Gráfico 2. Cantidad de tesis publicadas por año por área disciplinar según CONEAU (2023).



Fuente: elaboración propia sobre la base de los datos extraídos de los resúmenes de tesis seleccionadas, recopilados del formulario Google de carga.

Por último, con relación al grupo de descriptores que analiza el contexto institucional, resulta de relevancia presentar cuáles son los programas de posgrado que se encuentran realizando aportes a la construcción del campo de la Educación Ambiental Superior. En la Tabla 2 se presentan las titulaciones de mayor frecuencia de aparición en las tesis seleccionadas, divididas por procedencia disciplinar y cantidad de producciones halladas, de mayor relevancia para cada área disciplinar. La procedencia disciplinar fue tomada del Catálogo de Posgrados de CONEAU (2023), en el cual se categoriza a cada uno de los programas según los agrupamientos disciplinares mencionados previamente.

Tabla 2. Programas de posgrado según área disciplinar (CONEAU, 2023), de acuerdo a cantidad de tesis seleccionadas para el campo de la educación ambiental.

<i>Área disciplinar (CONEAU, 2023)</i>	<i>Denominación del Programa del Posgrado</i>	<i>Cantidad de producciones</i>
Ciencias Aplicadas	Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable	9
	Maestría en Gestión Ambiental	8
	Maestría en Estudios Ambientales	4
Ciencias Básicas	Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales	2
	Maestría en Didáctica de las Ciencias Experimentales	2
	Doctorado en Ciencias Naturales	2
Ciencias de la Salud	Maestría en Bioética	1
Ciencias Humanas	Maestría en Educación	4
	Doctorado en Ciencias de la Educación	3
Ciencias Sociales	Maestría en Desarrollo Humano	3

Maestría en Ciencias Sociales	2
Doctorado con Orientación en Ciencias Sociales	2

Fuente: Elaboración propia utilizando clasificación en áreas disciplinares de CONEAU (2023).

Si bien los programas ambientales poseen mayores aportes dentro de las ciencias aplicadas, en este grupo también se hallaron producciones provenientes de la arquitectura, la ingeniería y las ciencias agropecuarias. Entre las ciencias básicas, las ciencias naturales son aquellas que poseen mayor apropiación del campo en los programas que ofrecen. En cuanto a las ciencias humanas, la mayor contribución se corresponde con las ciencias de educación, pero se han encontrado tesis provenientes de áreas de psicología, historia y filosofía, en menor cuantía. En el campo de las ciencias sociales, además de Sociología que resulta en mayor cantidad de resultados, se han observado otras provenientes de ciencias contables o comunicación.

Vale aquí destacar la mencionada escasez en nuestro país de programas de maestría y doctorado específicos del área de educación ambiental. Los más cercanos se encuentran ubicados dentro del área de las ciencias aplicadas, con la Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Universidad Nacional de Quilmes, que posee una orientación en la temática. Se menciona en este punto que existe una Maestría en Educación Ambiental de la Universidad Nacional de Mar del Plata, pero que aún no posee tesis defendidas.

c) Descriptores que presentan el contexto espacial de producción de tesis

Acerca del contexto espacial de producción de tesis vinculadas al campo de la educación ambiental se analizaron los descriptores: *localización geográfica del trabajo de campo de la tesis* y *tipo de universo geográfico de la investigación*. La localización geográfica refiere a los lugares donde se realizan los trabajos de campo de la investigación (EArte-ALyC, s/f). En este caso se observa que aproximadamente el 40% de los datos no pudieron analizarse dado que los resúmenes no especificaron localizaciones de sus trabajos de campo. Sobre el porcentaje restante, aproximadamente la mitad realizó sus trabajos de campo en las mismas provincias donde se encuentran las instituciones. De aquellas que realizaron sus trabajos en distintos lugares, el 30% se desarrollaron en otros países.

En cuanto al universo geográfico, el descriptor analiza “el tipo de espacio que se aborda en el contenido de la tesis (rural, urbano, rural-urbano, otros) (EArte-ALyC, s/f). Sobre este punto, la representación indicó que el 62% trabajó en contextos urbanos, el 18% en contextos mixtos (rurales-urbanos), el 16% en contextos rurales, con un resto del 4% que no pudo identificarse en los resúmenes evaluados.

d) Descriptores que revisan los contextos educativos que abordan las tesis

Por último, sobre los contextos educativos que abordan las tesis, los descriptores analizados fueron: *contexto educacional*, *nivel educativo* y *modalidades de educación* que abordan. El descriptor *contexto educacional* pretende revisar el marco educativo en el que se desarrolló tanto el trabajo de campo o la reflexión a la que se intenta abordar. Este descriptor aborda cuatro campos: escolar, no escolar, política y/o gestión en procesos educativos y ambiente y otros (aquellos que no están vinculados a contextos educacionales específicamente) (EArte-ALyC, s/f). El equipo de investigación nacional utilizó la terminología propuesta por la Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206/06. Los hallazgos demuestran que el 55% de las tesis trabajaron en contextos escolares, un 29% en contextos de educación no formal y un 14% en programas o políticas de gestión. No representa significancia el resultado obtenido para programas de extensión u otros.

Los niveles educativos abordados, según explicita la Ley de Educación Nacional, se dividen en educación inicial, primaria, secundaria, superior (incluyendo posgrados) y otros (EArte-ALyC, s/f). Para el análisis de los resultados, deben contemplarse aquellos campos que hayan trabajado sobre contextos educacionales en los que puedan aplicarse (fundamentalmente “educación formal” y “política y/o gestión en procesos educativos y ambiente”). Aquí vale destacar que el valor de resultados nulos encontrados (es decir, “000”) superan a aquellos esperables de no arrojar resultados. De este modo, del total de datos relevados en resúmenes (que corresponden al 60% de los mismos), el nivel educativo más analizado es el superior, representando un 42% de tal universo, mientras que el nivel primario y el secundario han

arrojado un 23% y un 32%, respectivamente. Para el caso del nivel inicial, se ha identificado solamente una tesis que lo aborda.

El último descriptor analizado, la *modalidad educativa*, expresado según la Ley de Educación Nacional, se divide en: educación regular/común, educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad y educación domiciliaria y hospitalaria. De acuerdo a los resultados obtenidos, la más analizada ha sido la educación regular/común (62% del total), con hallazgos individuales para la educación intercultural bilingüe, en contextos de privación de libertad o especial. En representatividad, le siguen la educación profesional/técnica y la educación rural (22% y 13%, respectivamente).

La Educación Ambiental Superior argentina: un campo en crecimiento

El presente trabajo muestra los principales hallazgos obtenidos por el grupo EArte-Ar a partir del análisis de los descriptores aplicados a las primeras 76 tesis incorporadas como parte del capítulo argentino del Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior, bajo una perspectiva crítica latinoamericana.

Como primera cuestión a recapitular, se destaca el esfuerzo regional por realizar una tarea que permita, con el tiempo, un monitoreo del avance del campo de conocimiento en cada país. Estos esfuerzos, ligados a ámbitos de trabajo conjuntos y a la construcción de consensos, han permitido comenzar a generar información tal como la que se ha presentado en este artículo. En este punto es necesario destacar que la construcción del campo es una tarea en movimiento, que pretende comprender su trayectoria histórica y trazar su memoria, tal como sugiere de Carvalho et al. (2024, p.65). Esto no puede, igualmente, ignorar las particularidades que se presentan en cada país porque también tal reconocimiento forma parte de las bases epistemológicas que el pensamiento ambiental latinoamericano pretende poner en valor, situándose y dándole lugar a su expresión. En este sentido, realizar análisis más profundos que ensayen la incorporación de las introducciones de tesis a la hora de contemplar los descriptores, permitirán al grupo argentino conocer más acerca de las producciones que *están siendo* a la hora de relacionar procesos educativos y ambiente, desde una perspectiva crítica latinoamericana. En el caso del proyecto EArte-Ar el volumen de tesis evidenciado durante los años que lleva el proyecto permite avanzar en este sentido. En otros países la magnitud de tesis producidas hace imposible este enfoque, tal es el caso de Brasil que, por su historia y trayectoria en materia de educación ambiental, en el primer proceso de búsqueda contaban con más de 8.000 tesis para su evaluación.

En cuanto a los resultados propiamente dichos del análisis de descriptores de las tesis seleccionadas, los mismos se pueden agrupar de acuerdo a cuatro grupos: los que se desprenden del análisis de los datos de publicación de tesis, aquellos correspondientes al contexto institucional en el que se desarrollaron tales publicaciones y los que refieren específicamente a aquello que se ha estudiado, diferenciándose entre la contextualización espacial de los trabajos de campo y los contextos educativos estudiados. De todos ellos pueden generarse nuevas preguntas y establecer futuras líneas de trabajo.

Por un lado, al analizar los descriptores inherentes a la publicación de tesis, se ha evidenciado, para el período 2010-2023, un aumento sostenido, aun con altibajos, en las producciones del campo de la educación ambiental, ubicándose hacia el año 2014 los momentos de mayor fertilidad en materia de hallazgos. Como fuera mencionado en la presentación de resultados y discusión, es imprescindible para comprender este fenómeno realizar un análisis que incorpore tanto aspectos contextuales vinculados a las instituciones universitarias (sus repositorios, las políticas existentes de promoción tanto de universidades y estudios como de incentivos a la producción científica o la terminalidad posgradual, entre otros), como a la emergencia de las cuestiones ambientales en la esfera pública en nuestro país.

Se ha visibilizado también, al encontrar que sólo el 39% de los hallazgos realiza una mención a la “educación ambiental”, que el campo tiene aún más para crecer dentro del propio grupo de investigadores que se está desarrollando en el mismo. Un análisis más detallado de las conceptualizaciones que se encuentran presentes en las tesis seleccionadas debiera unirse a este fenómeno, para comprender desde qué lugares se está enunciando al ambiente en general y la educación ambiental, en particular, en nuestro país. Es en este punto en que el pensamiento ambiental latinoamericano problematiza las distintas ideas y concepciones sobre educación y desarrollo (Corbetta, 2019) y desde el cual el equipo EArte-Ar se posiciona conceptual y políticamente.

Acerca de los contextos institucionales que han favorecido las producciones dentro del campo ambiental, los resultados reflejan aquello que también constituye la educación superior argentina: una gran concentración en universidades en la Provincia de Buenos Aires, aunque se evidencian hallazgos interesantes en cuanto a volumen producido en esta materia en las provincias de Tucumán y Neuquén; una mayor fertilidad en maestrías, que representan el 80% de las tesis seleccionadas, también de la mano de una mayor oferta en este tipo de programas que en doctorados, al igual que en aquellas del sector público por sobre el privado. Estos hallazgos reafirman las conclusiones preliminares obtenidas por Alvino et al. (2023) cuando se analizaron las tesis preidentificadas, previo a su revisión y aceptación.

La publicación de los últimos catálogos de posgrados de CONEAU (2023 y 2024), con la nueva clasificación de programas por área disciplinar precedente ha permitido generar otras conclusiones en cuanto a las disciplinas que se encuentran interesadas por la educación ambiental. Al respecto, se pudo trazar un recorrido en el cual las ciencias básicas, en particular las naturales, han iniciado el camino de preocupación por la cuestión ambiental, acompañado de las ciencias humanas a través de sus carreras de educación, pero que ha sido superado por las ciencias aplicadas con su emergencia después de 2010 y el interés de las ciencias sociales por la temática, este último reconocido también por Corbetta (2019) y Alvino et al. (2023). Dos aspectos a destacar en este punto: por un lado, la escasez de posgrados que trabajen específicamente en el área de educación ambiental, con la actual única experiencia que ya cuenta con tesis defendidas, con la orientación en esta área de la Maestría en Ambiente y Desarrollo Sustentable de la Universidad Nacional de Quilmes. Por otra parte, la perspectiva interdisciplinaria de la cuestión ambiental visibilizada en los hallazgos, si bien no tan relevantes en número, pero presentes, en disciplinas del área de la salud, la filosofía o la contabilidad, mencionando algunas de las que están produciendo en el campo en cuestión y que componen un espectro altamente heterogéneo.

Por último, algunos comentarios en relación a aquello que se está estudiando en materia de educación ambiental. Acerca del contexto espacial, se evidencia un mayor trabajo en ámbitos urbanos que en rurales o mixtos, así como también, en los casos en que se pudo relevar, la realización de trabajos de campo en su mayoría en las mismas provincias en las que se estudia. No es despreciable, considerando el universo en el que se pudieron extraer datos, la presencia de estudios que sitúan los trabajos de campo en el extranjero.

En su mayoría, la “educación ambiental” está analizando contextos escolares, presentando también, aunque en menor medida, estudios en los ámbitos de educación no formal y en ámbitos de política y/o gestión educativa. Como fuera anticipado por Alvino et al. (2023), es posible confirmar con los hallazgos aquí realizados que el nivel educativo más estudiado es el superior, con valores menores pero parejos para los niveles primario y secundario y un mayor peso en la educación formal o regular, por sobre otras variantes como la educación rural o técnica. Nuevamente se destaca la necesidad de reproblematicar estos resultados, incorporando mayor cantidad de datos que no se encontraron presentes en los resúmenes de tesis.

Lo aquí planteado constituye un primer análisis panorámico de los descriptores utilizados para la clasificación y comprensión de las tesis que se están produciendo en el campo de la Educación Ambiental Superior, encontrándose el mismo en constante movimiento, a la espera de nuevas producciones y de la generación de otras preguntas y respuestas a aquellas que de un modo inicial pudieron presentarse en este trabajo.

Referencias bibliográficas

Alvino, S. A., Corbetta, S., De la Vega, C., Foradori, M. L., Franco, A. D., Ithualde, R. E., Maldonado, J. A., Pereyra, D. A., & Truchet, D. M. (2023). Itinerarios del “Estado del Arte de la Educación Ambiental Superior en Argentina” (EArte-Ar): Caminos, hallazgos preliminares y desafíos. *Revista Triángulo*, 15(Esp), 30–57. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6848>

Cerletti, L. (2017). Antropología y educación en Argentina: De condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos*, 49. <http://horizontes.revues.org/1738>

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2013). *Carreras de posgrado de Argentina 2013*. CONEAU.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2023). *Carreras de posgrado de Argentina 2023*. CONEAU.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (2024). *Carreras de posgrado de Argentina 2024*. CONEAU.

Corbetta, S. (2019). Educación y ambiente en la educación superior universitaria: Tendencias en clave de la perspectiva crítica latinoamericana. *Revista Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29143>

Corbetta, S., & Giménez, L. (2023). La Educación Ambiental (EA) en la agenda de los y las investigadoras de las universidades argentinas como insumo para el diseño y la implementación de políticas públicas. En *Temas y tendencias teórico-metodológicas en tesis de maestrías y doctorados* [Proyecto de investigación, convocatoria PIUNAHUR 2023]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Hurlingham.

de Carvalho, L. M., Megid Neto, J., & Equipe EArte. (2024). Aportes metodológicos do projeto EArte e procedimentos de pesquisa em Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981–2020): Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural. En L. M. de Carvalho & J. Megid Neto (Orgs.), *Estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil (1981–2020)*. FE/UNICAMP.

De la Fare, M., & Rovelli, L. I. (2021). Los doctorados en los posgrados de Argentina y Brasil. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 343–372.

EArte-ALyC. (s.f.). *Instrucciones y descriptores para la clasificación de las tesis de educación ambiental*. <https://eartealyc.net/es/biblioteca.html>

Giménez, L. (2022). *Tesei quiere respirar: Gobernanza ambiental aplicada al análisis de conflictos ambientales. El caso de la fábrica Rousselot (2015–2019)* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/19449>

Congreso de la Nación Argentina. (1995). *Ley N.º 24.521 de Educación Superior*. Boletín Oficial de la República Argentina, 10 de agosto de 1995.

Congreso de la Nación Argentina. (2013). *Ley N.º 26.899. Repositorios digitales institucionales de acceso abierto*. Boletín Oficial de la República Argentina, 9 de diciembre de 2013.

Congreso de la Nación Argentina. (2016). *Ley N.º 27.275. Acceso a la información pública*. Boletín Oficial de la República Argentina, 29 de septiembre de 2016.

Mercado, T. B., Kato, D. S., Durán, M. L. E., & Sánchez, L. del P. J. (2021). Resultados, potencialidades y retos sobre investigación en educación ambiental a partir de estados del arte–EArte-ALyC. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (COMIE), México.

Merlinsky, G. (2013). Introducción. La cuestión ambiental en la agenda pública. En G. Merlinsky (Comp.), *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina* (pp. 19–60). Fundación CICCUS.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2012). *Resolución N.º 160/2011. Procesos de acreditación de carreras de posgrado*. 12 de enero de 2012.

Suárez, F., & Ruggerio, C. (2013). Conflictos ambientales en Argentina: Paradigmas en tensión. En J. Preciado Coronado (Coord.), *Anuario de la integración latinoamericana y caribeña 2013* (pp. 549–566). Redialc.

Zelaya, M., García, L. B., & Di Marco, M. C. (2016). Los posgrados en Argentina: Escenario actual y desafíos. En *IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5–7 de diciembre de 2016*, Ensenada, Argentina. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.

Fecha de recepción: 15-3-2025

Fecha de aceptación: 16-4-2025



La dimensión política de la educación ambiental en la formación posgradual docente: trabajos de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (2013-2022)

The Political Dimension of Environmental Education in Postgraduate Teacher Training: Master's and Doctoral Theses at the Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (2013–2022)

PÉREZ GARZÓN, Estiven Andrés¹ y ESCHENHAGEN DURAN, María Luisa²

Pérez Garzón, E. A. y Eschenhagen Duran, M. L. (2025). La dimensión política de la educación ambiental en la formación posgradual docente: trabajos de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia (2013-2022). *RELAPAE*, (22), pp. 78-91.

Resumen

El artículo expone los avances, reflexiones y resultados parciales de la investigación titulada “Dimensión política en tesis de maestría y doctorado en educación ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2013-2022)”. Esta investigación, en fase de desarrollo, se enmarca en el proyecto del Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe (EArte-ALyC) para construir el estado del arte de la educación ambiental en la región. Buscó identificar elementos políticos de contexto en los trabajos de posgrado para analizar hasta qué punto la educación ambiental es considerada un eje estratégico en la formación de ciudadanías movilizadas ante la crisis ambiental. El marco teórico articula el concepto de dimensión política de la educación ambiental de Sauvé (2013) con desarrollos latinoamericanos en educación ambiental, ecología política y pedagogías críticas. Se presentan estadísticas derivadas de la metodología basada en descriptores de inclusión exclusión, creada por el colectivo, sobre los trabajos del repositorio de la Universidad Pedagógica. Finalmente, propone una metodología de análisis cualitativo de contenido para identificar los elementos políticos en las tesis, mediante la lectura y posterior registro de proposiciones o citas, con el fin de caracterizar el enfoque de educación ambiental investigado en esta institución especializada en formación docente.

Palabras Clave: educación ambiental, dimensión política, investigación de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), análisis de contenido.

Abstract

The article presents the progress, reflections, and partial results of the research titled “Political Dimension in Master’s and Doctoral Theses on Environmental Education at the Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2013-2022).” This ongoing study is part of the project led by the Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe (Earte-ALyC) to construct the state of the art of environmental education in the region. The research aimed to identify political contextual elements in graduate studies to analyze the extent to which environmental education is considered a strategic axis in the formation of engaged citizens in response to the environmental crisis. The theoretical framework integrates Sauvé’s concept of the political dimension of environmental education with Latin American developments in environmental education, political ecology, and critical pedagogies. The article presents statistics derived from the methodology based on inclusion-exclusion descriptors, created by the collective, on the works in the repository of the Pedagogical University. Finally, it proposes a qualitative content analysis methodology to identify political elements in the theses through reading and subsequent recording of propositions or citations, in order to characterize the environmental education approach investigated in this institution specialized in teacher formation.

¹ Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia / estanpega@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-8339-8941>

² Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia / mariesche22@yahoo.com.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4465-0008>

Keywords: environmental education, political dimension, postgraduate research, Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), content analysis.

Presentación de contexto

Esta investigación de maestría, que se encuentra en su primera etapa de desarrollo, es realizada dentro del programa de la Maestría en Educación y Gestión Ambiental de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se enmarca dentro del trabajo del colectivo EArte-ALyC por construir el estado del arte de la investigación en educación ambiental en América latina, y aplica la metodología de identificación de trabajos basado en descriptores de inclusión-exclusión diseñada por el colectivo. El ámbito de estudio, posgradual, específicamente sobre los documentos de investigaciones de maestría y doctorado disponibles en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. Gracias a este esfuerzo de clasificación e identificación de trabajos, y la apuesta por desarrollar un análisis de la denominada dimensión política de la educación ambiental, en su conjunto, suscitan una reflexión sobre el papel y el contenido político de la educación ambiental a partir del análisis de contenido de los textos. Se basa en la identificación de proposiciones que permitan dar cuenta sobre la manera en que la educación es entendida como un elemento estratégico en la construcción de ciudadanías conscientes y comprometidas con las problemáticas ambientales de sus territorios, así como con la comprensión política de la crisis ambiental.

Educación ambiental, su carácter político

La discusión sobre el carácter político de la educación ambiental (en adelante EA) cuenta con una amplia trayectoria académica como un tema clave en la definición de qué es y cuál es el propósito de la misma. Desde la primera cumbre internacional de educación ambiental, Tbilisi en 1977, ya se venía hablando del papel de la EA en hacer comprensible la responsabilidad de las naciones y los ciudadanos en resolver la crisis ambiental, además de expresar con claridad la interdependencia, no solo ecológica y económica, sino también política del mundo moderno, con el fin de acentuar el espíritu de solidaridad y responsabilidad mundial para resolver los problemas ambientales mundiales (UNESCO, 1977). Entonces hicieron recomendaciones para incluir en la EA temas como la legislación, el derecho a la educación en todos los niveles, acciones gubernamentales (lo que en lenguaje de hoy serían políticas públicas), el papel de las organizaciones no gubernamentales y la formación ciudadana, todas estas de índole política, lo cual da cuenta del nivel de politización de esta discusión desde sus primeros días. También de forma reiterativa, había importantes menciones sobre el papel de la universidad en la formación de profesionales en todas las áreas o ciencias relacionadas con el ambiente, incluida la formación docente.

Ahora bien, en el contexto latinoamericano la educación ambiental tuvo un desarrollo histórico profundamente político y arraigado a los procesos sociales y populares de la región. Para González Gaudiano (2007) la educación en América Latina estuvo relacionada a la propuesta dialógica y crítica de Paulo Freire, expresión del espíritu de cambio social de la época. A este se sumó la diversidad del pensamiento político y educativo latinoamericano, desde el positivismo, el racionalismo y el marxismo, hasta la pedagogía crítica latinoamericana (González Gaudiano, 2007).

Es en este medio que se configuró una educación ambiental, que según González Gaudiano (2007), se caracterizó por el desmonte del discurso dominante de la EA, de origen norteamericano, centrado en la conservación, y se desarrolló una identidad propia, política y crítica, que generó diversas controversias hacia el modelo desarrollista primero y luego neoliberal. Esta EA latinoamericana mantuvo un vínculo con las discusiones sobre el Estado, los sectores sociales, civiles, religiosos y laicos, y las apuestas por otros discursos sobre el rol de la EA y la educación en general, lo cual sigue presente en el siglo XXI. A este respecto las universidades no fueron ajenas a estos procesos.

En el contexto colombiano la EA cuenta con un importante referente, la Política Nacional de Educación Ambiental en el año 2002 (en adelante PNEA), que ya desde su formulación reconoció la necesidad de superar las visiones ecologistas y conservacionistas para integrar elementos sociales y políticos en la misma (Ministerio de Educación Nacional & Ministerio de Medio Ambiente, 2002). Y desde la academia, de acuerdo con Eschenhagen (2016), la importancia de la EA radica en su responsabilidad social a la hora de posibilitar y desarrollar conocimiento reflexivo frente a las problemáticas socioambientales y “ofrecer una formación integral, capaz de fomentar e incentivar una inteligencia crítica y reflexiva, y una conciencia ética para abordar y afrontar los problemas y retos complejos y múltiples de las sociedades actuales” (p. 32). También cabe mencionar la premisa, según la cual, la EA no puede estar ausente de la discusión política y social, de las problemáticas y desigualdades que, en términos de poder, riqueza, explotación o exclusión, interpelan el modelo de desarrollo dominante. Urge por lo tanto analizar hasta qué punto existen espacios educativos en los que este sentido emancipatorio y crítico de la EA pueda realizarse (Sauvé, 2013).

Así pues, la educación superior guarda una relación con la comprensión de la crisis ambiental, en la medida que juega un papel en la producción y reproducción de saberes y conocimientos en la sociedad moderna occidental (Higuita, 2021). Aspecto que gana relevancia para efectos de esta investigación toda vez que los profesionales en educación, que pasan por maestrías e investigan temas ambientales, serán a su vez reproductores de discursos, visiones y teorías en su propio ejercicio laboral. En este sentido, el objeto de análisis y reflexión del presente trabajo son las tesis de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional (en adelante UPN), toda vez que dan cuenta del aprendizaje y la formación recibida por los estudiantes de posgrado ya que reflejan la enseñanza que se reproduce en dichos programas (Eschenhagen, 2016).

La pertinencia de esta discusión hoy se explica en el rol que juegan las y los educadores en la construcción de ciudadanías conscientes, organizadas e involucradas alrededor de las problemáticas y la crisis ambiental. Por lo tanto, viene al caso analizar si la educación ambiental brinda elementos de análisis y permite espacios de discusión-reflexión que posibiliten comprender el contexto y la importancia política de la educación ambiental, lo cual a su vez lleva a reflexionar sobre el papel de las universidades en la formación docente y en el quehacer de las y los profesionales que se forman en ellas.

La política y la dimensión política de la educación ambiental

Cabe aclarar un punto central de esta investigación: ¿qué se entiende por lo político o la política? Para así explicar a qué se hace referencia cuando se habla de la “dimensión política de la educación ambiental”. En un sentido amplio y dinámico, la política se entiende desde una perspectiva material, estratégica y dialéctica, la de Antonio Gramsci, explicada por Chihu (2021), más allá de la visión restrictivamente estatal o institucional. Se entiende como acción por la transformación, el conflicto o la disputa por la transformación de la sociabilidad humana en un ámbito cultural, de sentido y dirección de las relaciones humanas. Esta posición teórica se centra en las dinámicas y la lucha cultural e ideológica en el seno de las sociedades, más allá de la visión estrecha del poder del Estado. La lectura gramsciana, en términos conceptuales, contempla la lucha por la hegemonía de tal modo que la política en su sentido más amplio, además de gobierno, fuerza y coerción, incluye el consenso, la vida cotidiana, la cultura y la sociedad civil en tensión con la sociedad política (Chihu, 2021).

Acorde con esta definición, la discusión sobre el papel político o la dimensión política de la EA, cuenta con una producción intelectual, así como antecedentes dentro y fuera de Latinoamérica. Se encuentran lecturas críticas que ahondan a nivel estructural en la relación entre la EA y el sistema de dominación-explotación “dominante”, análisis y conceptos que incluyen la ideología existente en los discursos de educación e investigación ambiental y su funcionalidad dentro del modelo de desarrollo (Banzato y Coin, 2021). Siendo la política un tema de estudio de las ciencias sociales y en el que las ciencias políticas pueden ofrecer un marco conceptual para analizar esta dimensión de la EA, cabe mencionar la ceguera de las ciencias sociales frente al tema ambiental. Esto gana relevancia, si se reconocen las consecuencias del pensamiento en la construcción de relaciones de poder, desigualdades sociales e históricas, en la legitimación de formas de dominación, explotación o acumulación (Eschenhagen 2015). Todas las anteriormente enumeradas son en mayor o menor medida fenómenos políticos o derivados de relaciones asimétricas de poder.

Regresando a la EA en las universidades y sobre a cómo ha sido entendido el ambiente desde las ciencias sociales, cabe la crítica a la formación histórica de las mismas dentro del proyecto histórico del liberalismo eurocéntrico y del capitalismo; por tanto, las ciencias sociales han sido participes en la legitimación y reproducción de los mecanismos de acumulación capitalista, realidad que se manifiesta en los ámbitos educativos de universidades y escuelas, donde la educación tiende a adoptar racionalidades cada vez menos críticas al modelo epistemológico dominante (Eschenhagen 2011). En este sentido se recalca la necesidad de repensar desde un enfoque crítico las bases epistemológicas de las ciencias sociales, superando el dualismo y la organización disciplinaria que las caracteriza a fin de cambiar la comprensión dominante sobre la naturaleza y actuar en consecuencia (Higuita y Eschenhagen, 2023) Por lo tanto, la EA tienen un alcance político, no solo en la crítica, sino en la propuesta de alternativas emancipadoras desde lo popular en Latinoamérica con miras a la praxis política (Galano, 2006). Este conjunto de lecturas críticas señala la necesidad de hacer de la EA un medio de acción que intercepte la dimensión política. Por lo tanto, la EA puede reproducir en las aulas ya sea elementos que refuerzan la racionalidad dominante respecto al ambiente, o brindar elementos para que la ciudadanía cualifique su acción sobre el ambiente desde una perspectiva política, de cara a las necesidades que se derivan de afrontar la crisis ambiental.

Respecto a los elementos, o el componente político, dentro de la educación ambiental, entendidos como dimensión política, existen dos importantes antecedentes en el uso de dicha definición. Por un lado, las investigaciones hechas desde universidades en Brasil que hicieron uso por primera vez de este término de cara a la formulación de apuestas contrahegemónicas de la EA (Cordeiro et al., 2021; Da Silva, 2008; Santos y Levinson, 2014). Por otro lado, la conceptualización de las tres dimensiones de la EA, realizadas por Sauvé (2013) a propósito de su apuesta por la eco ciudadan  : la dimensión   tica, la dimensión crítica y la dimensión política.

Los trabajos identificados en el contexto brasileño, fueron precursores en esta conceptualización y se adelantaron varios años a Sauvé, no solo en enunciar la dimensión política, sino en reflexionar sobre la misma. Se centraron y reflexionaron sobre la naturaleza crítica, contrahegemónica y emancipatoria de la EA como elemento central para construir conciencia en los educandos sobre el trasfondo social de la crisis ambiental. Así mismo, identificaron el potencial transformador de la misma al analizar procesos sociales, conflictos relacionados con la justicia ambiental, el extractivismo y otros aspectos estructurales que determinan la problemática ambiental (Da Silva, 2008). Las investigaciones consultadas indagan en artículos y reflexiones académicas buscando la posición frente a las lógicas de poder dominante y el papel de la ciudadan   en la transformación de estas lógicas en el ámbito ambiental. Así, se establece una división binaria entre una EA emancipatoria o radical y una EA conservadora (Da Silva, 2008). Por tanto, esta diferenciación hace necesario considerar las posturas desde las cuales la EA crítica, pone en debate ésta, de cara a la formación política de profesionales de la educación en los diferentes niveles de la educación universitaria. Sin embargo, esta definición binaria no logra recoger elementos políticos que conceptualmente corresponden a relaciones o procesos como los que se evidencian en la relación entre sociedad y Estado, tensiones sobre el contenido normativo sobre la EA, o definiciones específicas sobre el tipo de experiencias ciudadanas o procesos organizativos de índole política vinculados con la EA.

Lucie Sauvé, eco ciudadan   y dimensión política de la educación ambiental

En esta línea argumentativa, Sauvé ha ganado notoriedad en el campo de las ciencias sociales, dentro y fuera de su contexto académico-cultural canadiense, y es autora de numerosos artículos y libros referentes en el campo de la educación ambiental, enfocados en la dimensión crítica y política de la EA, además de los procesos ciudadanos, comunitarios y educativos en este tema (Ramírez, 2018). Como puede deducirse, su obra se caracteriza por reconocer la relación entre las realidades sociales y ecológicas, por lo cual trabaja el concepto de eco ciudadan   como parte de lo que denomina proyecto político pedagógico (Sauvé, 2013). Afirma que la educación y el ambiente son asuntos públicos, objetos de la acción colectiva, y que la educación es un elemento de poder político. Sostiene además que lo que concierne a lo colectivo es político, por lo tanto:

“La educación ambiental puede contribuir a aclarar la significación —a menudo múltiple— de las realidades y a identificar y analizar las relaciones de poder, tanto en lo relativo a la acción educativa como a las cuestiones socio ecológicas que ella aborda” (Sauvé 2013, 15).

En su teoría, este proyecto político parte del reconocimiento de tres dimensiones de la educación ambiental relacionadas con la acción educativa y la acción social: la dimensión   tica, la dimensión crítica y la dimensión política (Sauvé, 2013). Las tres se articulan de tal forma que la dimensión crítica y la política conllevan a una dinámica reflexiva constante sobre la acción colectiva, mientras que la interacción entre lo ético y lo político conlleva a la revisión de los valores que definen el bien común y exigen la coherencia individual y colectiva, el decir y el actuar. Esta reflexión implica confrontar, en un sentido político, la idea de neutralidad en la EA (Sauvé, 2013). De tal modo que, en la búsqueda por la construcción de la eco ciudadan  , la autora pone sobre la mesa dos elementos políticos constitutivos de esta dimensión política: por un lado, la generación de una *competencia política* (saberes políticos, habilidades, valores, identidades y actitudes) como parte de la construcción de una conciencia y un *accionar político* en el ámbito de la eco ciudadan   (resistir, protestar, proponer), esto en la educación formal o informal (Sauvé, 2013).

Por otro lado, la construcción de una infraestructura colectiva para la EA, es decir, las *políticas públicas* para el fomento de la EA. Así, las opciones políticas pueden favorecer u obstaculizar la EA, o incluso excluirla de la educación, el financiamiento, las instituciones o las políticas marco, aspecto en el que Sauvé (2013) destaca la experiencia colombiana con la Política Nacional de Educación Ambiental como forma de institucionalizarla, incluyendo la gestión y participación, en lo que considera un ejercicio de fortalecimiento de la eco ciudadan  .

Cabe interpretar y enmarcar algunas de las definiciones de Sauvé y analizar los elementos políticos de su teorización. En primer lugar, mencionar que esta postura buscar acercar dos campos tradicionalmente separados, como lo son el social y el ecológico, desde un enfoque crítico, a través de la figura y el papel que juega en ambos la educación. En

segundo lugar, llama la atención sobre cómo, desde una lectura crítica, le da un lugar a la educación en los procesos políticos, tanto a nivel ciudadano como institucional, en espacios o experiencias educativas formales e informales. En tercer lugar, señalar el aspecto conceptual y político que supone hablar de una *competencia ambiental ciudadana*, en el sentido de reflexionar sobre el significado de la competencia o la educación por competencias. Sin embargo, esta educación por competencias también ha sido ampliamente cuestionada en los últimos años, como la crítica planteada por Raúl Mejía (2008), quien considera la educación por competencias como un reflejo del cambio de paradigma en la educación orientada hacia el trabajo y bajo la lógica del capitalismo cognitivo, reorientando el saber hacia el “saber hacer”, sin contexto, desplazando así las capacidades humanas como elemento de los currículos por las competencias como elemento para evaluar la productividad de aquello que se aprende. Por lo tanto, el uso del término competencia entra en contradicción con el potencial crítico o de movilización ciudadana de la EA.

Para reforzar esta perspectiva crítica en torno a las competencias, Cendales y Muñoz (2016) señala que existe una relación entre los estándares y la educación por competencias, el irrespeto por el ambiente, la formación de individuos competitivos y egoístas, con una ética basada en la competencia y el consumismo (p.185), una educación pensada para formar para el empleo y no para la vida (p. 194). Y según Giroux (2022), las competencias no buscan una comprensión política, profunda que permita comprender el mundo y como influir en él, sino que están pensadas para facilitar de manera funcional la inserción de los individuos en el mercado laboral según las demandas del mercado. Ahora, es de precisar que Sauvé propone un proceso de acción y reflexión crítico, mientras que las competencias estandarizan e instrumentalizan la educación según Giroux et al. (2022). Por tanto, es necesario reconocer la vinculación del concepto de competencia con el paradigma dominante de la educación enfocada en habilidades y competencias, de matriz neoliberal y más centrado en visiones empresariales e instrumentales de la educación (Giroux, 2022).

Entonces, para esta investigación, el concepto de política recoge la dimensión política de Sauvé, y se complementa con elementos de análisis que permiten una visión más amplia, con Gramsci quien plantea entenderla contemplando a la sociedad política y los elementos de la sociedad civil. Es decir, al Estado y su fuerza legal-coercitiva, y los grupos, clases, colectivos, que siendo parte de la sociedad compiten por la hegemonía, esto es, la dirección cultural, ideológica y política del cuerpo social (Chuhi, 2021). Esta referencia a Gramsci en la definición de lo político obedece al reconocimiento de que la dominación no puede basarse exclusivamente en la violencia, ni tampoco exclusivamente en el consenso, sino que las relaciones entre el Estado y la sociedad civil se mueven en ambas lógicas, donde la educación juega un papel importante en la unificación ideológica bajo la hegemonía ideológica del poder político (Portelli, 1977).

Además, el trabajo de análisis de la dimensión política aquí descrito, apuesta por ampliar el marco conceptual de Sauvé con los aportes de la ecología política incluyendo elementos de contexto para entender el ambiente desde una óptica que incluye los elementos políticos presentes en los discursos ambientales distributivos y la oposición entre modelos civilizatorios dominantes y alternativas al mismo (Alimonda, 2011). A este análisis estructural, propuesto por Sauvé, cabe integrar algunos elementos de análisis que son planteados desde la ecología política. A este respecto, Martínez Alier (2015) apunta que la ecología política se interesa por la relación entre el poder político y los conflictos socioambientales que, para el caso de América Latina, son conflictos ecológicos redistributivos. También Alimonda (2011) presenta una lectura desde la ciencia política, la cual reflexiona sobre el papel del Estado, los poderes hegemónicos y los contrapoderes desafiantes, poniendo en diálogo a autores como Gramsci con los conflictos ambientales de nuestra época. En este sentido, la dimensión política en la EA debe ampliarse a la reflexión sobre un nivel estructural, a la comprensión de los conflictos ambientales, el papel de la ciudadanía y el papel del Estado en la definición y resolución de estos conflictos, mediante la política pública y más allá de la misma.

A través de este diálogo entre los planteamientos de Sauvé y los de diferentes enfoques sobre la EA y la ecología política en América Latina, las categorías de dimensión política de la educación ambiental incluyen aquellas subcategorías que serán guías en la presente investigación, con la salvedad hecha sobre el concepto de “competencia”, modificado por “saberes” ambientales. Así pues, las subcategorías constitutivas de la dimensión política de la educación ambiental, son las subcategorías de saberes políticos ambientales y la que se denominará de aquí en adelante como reflexión estructural-política. La primera contempla elementos de análisis tales como identidad política, la conciencia de esta identidad colectiva, eco ciudadana o el desarrollo del poder-actuar; por otro lado, las referentes al compromiso o compromiso político ambiental. La segunda, la reflexión estructural-política, aborda elementos que capaciten o permitan entender contextos socio-ambientales donde intervengan agentes sociales o ciudadanos, el papel del Estado como orientador de la política e instituciones ambientales, y la lectura de los conflictos ambientales distributivos o los debates ambientales de implicaciones políticas. Son estas dos subcategorías constitutivas de la dimensión política de la EA las que se identifican o rastrean en las tesis de maestría y doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional.

La educación ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, una revisión de su repositorio

La UPN es la universidad más importante en formación de profesores del país, y no solo por estar exclusivamente dedicada a la formación de profesionales del ámbito de la educación hace más de setenta años, dado que la mayoría de las facultades de educación en Colombia están en universidades privadas (Calvo, Et al 2004), sino porque además a partir de la Ley 30 de 1992, fue nominada como la institución líder y rectora de la formación de docentes en Colombia, además de ser asesora del Ministerio de Educación Nacional como apoyo a la formulación de políticas para el desarrollo del sector educativo (Congreso de Colombia, 1992). En este sentido, la producción investigativa proveniente de la UPN puede dar una información relevante sobre el estado de la EA, tanto en la investigación posgradual, como en la formación profesional de educadores y educadoras. De ahí que sea pertinente preguntarse ¿Qué tan relevante ha sido la EA en la formación de educadores a nivel de posgrado en la UPN?, y ¿Hasta qué punto en la UPN la EA es investigada, considerando su dimensión política?

Esto supone que en la UPN podría tomarse el pulso sobre la producción académica e investigativa en EA. El propósito de la EA, entendida en este trabajo a partir de la obra de Eschenhagen (2016), es que antes que buscar soluciones específicas a problemas ambientales concretos, la EA busca formar personas, concientizarlas proveyendo y creando elementos críticos para entender la complejidad ambiental en contextos específicos (profesionales en este caso) a partir de una postura ética y teórica que permita comprender las causas de los problemas ambientales y la complejidad ambiental (Eschenhagen, 2016). Así mismo señala que si bien la EA ha ganado terreno en las universidades, todavía se observan aproximaciones instrumentalistas de lo ambiental o como un adjetivo más a la educación, sin que ello suponga alguna mejora frente al problema ambiental (Eschenhagen, 2016).

Determinar si esta situación se presenta en la UPN es todavía más relevante, tomando en consideración que las y los profesionales allí formados son directamente reproductores de discursos, visiones y perspectivas frente al ambiente en las aulas colombianas. En este sentido, las investigaciones de nivel posgradual de programas de maestría y doctorado de la UPN son evidencia, reflejan y dan cuenta de si la EA ocupa un lugar relevante en la investigación posgradual realizada en la universidad, así como del contenido o reflexión política desde las cuales se realiza. Por tanto, los repositorios de trabajos de investigación son fuente de información oficial sobre las investigaciones avaladas por los programas de posgrado de una universidad, sus líneas de investigación o colectivos dedicados a dicha tarea.

Se recogieron los trabajos de investigación de maestría y doctorado disponibles en el repositorio institucional de la UPN, cuyo tema pueda considerarse como de EA. La clasificación de aquellos trabajos dentro de esta categoría se realizó a partir de los criterios de inclusión y los descriptores de clasificación definidos por el Proyecto EArte Brasil y el Colectivo de investigadores en educación ambiental superior en América Latina y el Caribe, EArte-AlyC³. El trabajo del colectivo cuenta con una trayectoria de meta investigaciones de estado del arte que ha permitido construir un panorama de la producción académica en EA, en los contextos donde se ha desarrollado, analizando en especial las perspectivas epistemológicas, ontológicas y teórico-metodológicas de las investigaciones en EA (Kato, 2021).

A partir de los elementos de selección e inclusión (descriptores) establecidos en los documentos del colectivo, se identificaron aquellos documentos de investigaciones de programas de posgrado que abordaron relaciones, contextos o conceptos en los que temas ambientales se cruzaron con los procesos educativos. Se incluyeron aquellos trabajos que investigaron la relación entre educación y cuestiones ambientales, explorando fundamentos, percepciones y propuestas educativas, también aquellos que consideraron enfoques pedagógicos en contextos de conflicto ambiental y el rol de diversos actores sociales. Igualmente, aquellas realizadas en contextos educativos no formales o escolares en cuyo caso el tema, enfoque, marco referencial o contexto vincularon el ámbito educativo y el ambiental y que por tanto fueron clasificadas como de EA y objeto de análisis y reflexión de este estudio.

En relación con lo anteriormente descrito, la presente investigación, iniciada en el año 2023, recurrió al repositorio de tesis de la biblioteca de la UPN, en el cual se encontraron un total de 2670 tesis de posgrado (maestría y doctorado) disponibles para febrero de dicho año. Entre ellas, solamente 33 trabajos estaban marcados explícitamente con las palabras clave de “educación ambiental” como tema principal. Una exploración más detallada y exhaustiva mediante el motor de búsqueda del repositorio con el uso de la palabra clave “ambient”, y la lectura del resumen de los trabajos publicados, dio como hallazgo preliminar de un total de 77 trabajos de investigación de posgrado. De las 77 tesis, 11 son de especialización, 63 de maestría y 3 de doctorado, por lo tanto, la investigación centrada en trabajos de maestría

³ EArte Brasil (ver <https://earte.net/>) viene trabajando desde comienzos de 2008 en la base de datos. Desde el 2016 se conformó el Colectivo de EArte-ALyC (ver Bravo Mercado et al., 2021), y tiene una metodología de descriptores para identificar estas tesis.

y doctorado incluye el análisis de 66 trabajos clasificadas como de EA de acuerdo con los descriptores de EArte-ALyC, siendo la más antigua del año 2013 y la más reciente del año 2023 como puede evidenciarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Número de tesis por tipo de tipo posgrado (2013-2022)

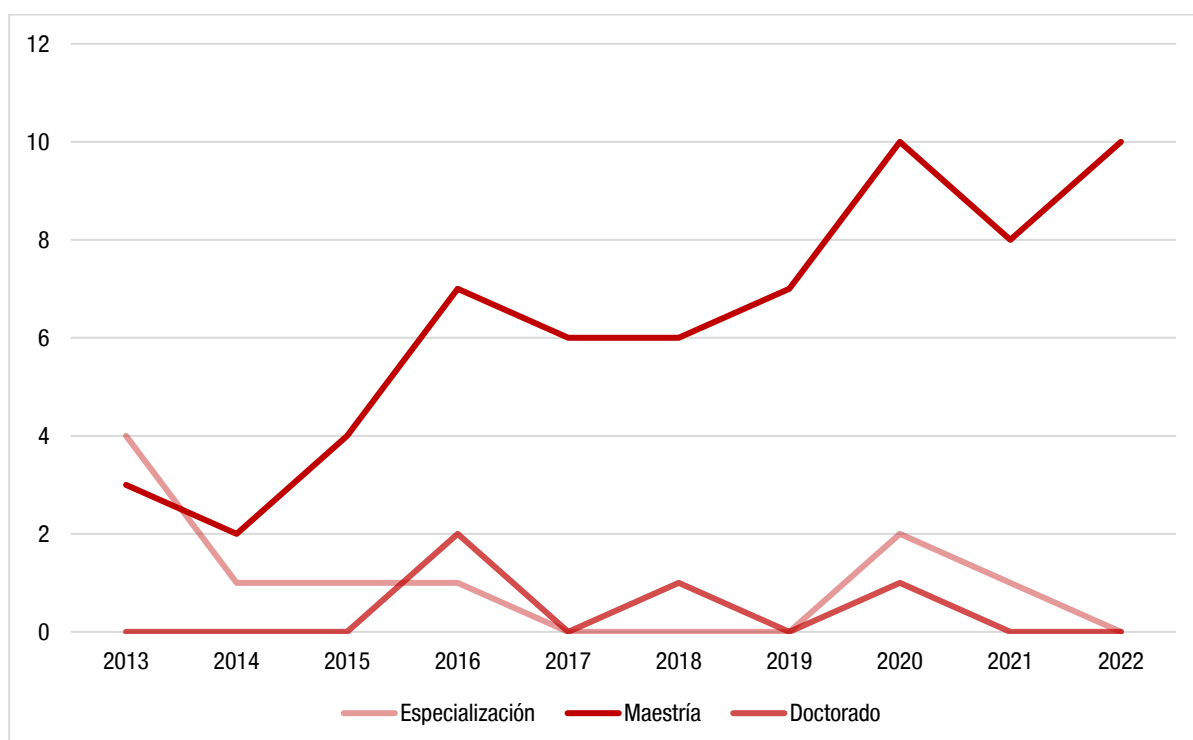
Tipo de posgrado	N° de tesis	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Especialización	11	4	1	1	1	0	0	0	2	1	1
Maestría	63	3	2	4	7	6	6	7	10	8	10
Doctorado	3	0	0	0	2	0	1	0	1	0	0

Fuente: elaboración propia en base a análisis de tesis identificadas

Considerando, que se encontraron de un total de 2670 tesis en el repositorio de la UPN, y solo 77 tesis en el tema ambiental, menos del 2,9%, resulta ser un resultado muy pobre, a la hora de reflexionar sobre qué lugar ocupa la EA en los programas de formación de la UPN, frente a la gravedad de los problemas ambientales y considerando la política de EA que existe en el país desde el 2002. Este primer resultado general es en sí mismo ya una señal de alarma para un centro de formación referente en el tema de la educación en todos los niveles. Y todavía más, a la hora de sopesar el rol de los profesores egresados de la UPN, lo cual suscita la pregunta sobre para qué futuro están formando a los profesores, ya que el problema ambiental es ya ineludible en el siglo XXI con retos sin precedentes.

Ahora, también es importante identificar desde qué nivel de posgrado se están produciendo estas tesis, así como revisar cuál es la dinámica anual de la producción, lo cual se puede apreciar en la gráfica 1. El gráfico visualiza muy bien la tendencia del periodo de tiempo entre 2013 y 2022, de acuerdo con la cual se observa un incremento en el número de investigaciones de maestría en el campo de la EA. Se observa que apenas en el 2016 aparece la primera tesis doctoral, y en general, resulta bastante pobre la producción de tesis doctorales en el tema ambiental. Del 2019 en adelante hubo un incremento de tesis más o menos constante a nivel de maestrías, mientras que los doctorados van en declive siendo escasos y esporádicos. Y en cuanto a los trabajos de especialización se observa un declive, debido al descenso mismo de la oferta de programas de especialización en la universidad (actualmente se ofertan tan solo tres especializaciones), mientras que el incremento de las tesis se debe al fenómeno contrario en los programas de maestría. Estos programas son cada vez más numerosos y demandados por las condiciones del escalafón de ascenso docente, que otorga una mayor puntuación a las y los profesionales que deseen ascender y cuentan con un título de maestría. En este sentido, el incremento del número de tesis de maestría no es necesariamente un indicador que determine que la EA gana relevancia como tal dentro de la UPN.

Gráfico 1. Gráfica evolución en EA por año (2013-2022)



Fuente: elaboración propia en base a análisis de tesis identificadas

El siguiente paso importante fue identificar de qué programas específicamente salieron las tesis, para así determinar en qué áreas del conocimiento está más presente, y que interés o vinculación hubo entre el tema ambiental y las diferentes perspectivas sobre la educación. La información que surge de esta clasificación brinda elementos sobre la vinculación entre las diferentes ciencias naturales o sociales con el abordaje de la dimensión política de la educación ambiental. Esto es de utilidad en la subsecuente lectura política de los trabajos de posgrado, a la hora de analizar si los estudios realizados en diferentes contextos educativos hacen una reflexión sobre el papel político de la educación ambiental (ver Tabla 2).

Tabla 2. Número de tesis por programa de posgrado

Nombre del programa de posgrado	N° de tesis por programa
Especialización en Enseñanza de la Biología	3
Especialización en Pedagogía a Distancia	1
Especialización en Gerencia Social de la Educación	2
Especialización en Pedagogía	3
Especialización en Docencia de las Ciencias para el Nivel Básico	2
Maestría en Educación	25
Maestría en Docencia de la Química	14
Maestría en Desarrollo Educativo y Social	8
Maestría en Docencia de las Ciencias Naturales	8
Maestría en Docencia de las Matemáticas	4
Maestría en Estudios Sociales	3
Maestría en Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación	1
Doctorado Interinstitucional en Educación	3

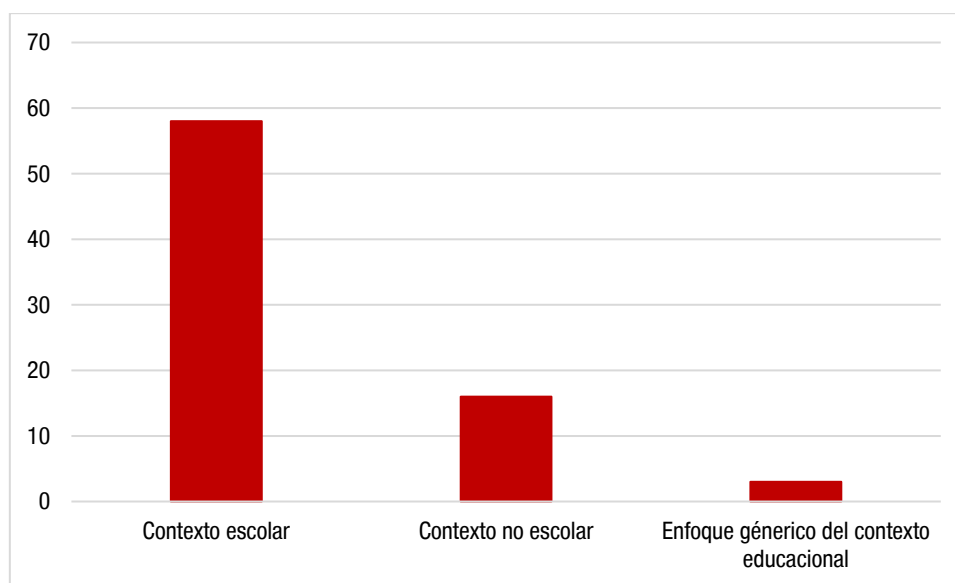
Fuente: elaboración propia en base a análisis de tesis identificadas

De acuerdo con la información de la Tabla 2, resulta de especial mención la diversidad de áreas de conocimiento en las cuáles han existido iniciativas exitosas de investigación en educación ambiental, desde los programas interdisciplinarios como las maestrías de educación o tecnologías aplicadas a la educación, hasta programas especializados en un área del conocimiento como los posgrados en química, matemáticas, ciencias naturales o estudios sociales. Y a la vez, cabe

señalar y resulta muy llamativo, que el tema ambiental o la educación ambiental no están realmente presentes en el programa del doctorado interinstitucional en educación de la UPN en el periodo de tiempo revisado.

Otro de los elementos de análisis que la matriz de identificación de trabajos en EA arrojó, fue el permitir identificar el contexto educativo en el que se desarrollaron las investigaciones revisadas. A este respecto, la matriz clasificó las tesis de acuerdo a las siguientes variables: contexto escolar, es decir, aquellas investigaciones realizadas en modalidades de formación (regular; educación de jóvenes y adultos; educación especial; educación indígena; educación profesional y tecnológica); y contexto no escolar, es decir, procesos educativos no escolarizados o relacionados a la educación no formal. Finalmente, está el enfoque genérico no específico, es decir, trabajos que no tratan específicamente un contexto educativo, sino que tratan el fenómeno educativo, por lo general de manera teórica, sin necesariamente hacer referencia específica a cualquier espacio o nivel educativo (ver Gráfico 2).

Gráfico 2. Gráfico tesis por contexto educativo



Fuente: elaboración propia en base a análisis de tesis identificadas

Los resultados de esta clasificación evidenciaron una predominancia de investigaciones de la EA en contextos escolares, reflejo de la vocación docente y el campo de ejercicio profesional de sus educandos. Cabe resaltar que, en este proceso de clasificación, se requirió de una relectura más concienzuda de los textos, a fin de identificar elementos de contexto que permitieran hacer una distinción más clara en cuanto a los contextos y actores. Así, en varios de los trabajos ejecutados o centrados en contextos escolares, se mencionó o estudió la relación entre experiencias escolares y experiencias no fueron escolares, sino una organización o experiencia de educación ambiental extracurricular, analizado desde la perspectiva de estudiantes de instituciones educativas del mismo territorio, o en relación con experiencias territoriales no escolares. Esto último permitió señalar un elemento de análisis en cuanto a la reflexión sobre la relación entre la sociedad civil y el Estado, así como en las identidades políticas ambientales. Además, es importante señalar que, en los resultados obtenidos a partir de la identificación del contexto de los trabajos, se evidencia la vocación u objetivo de la UPN, dado que la mayoría de los trabajos se desarrollaron en instituciones educativas oficiales y de diverso nivel.

Propuesta metodológica para en análisis político de las tesis de posgrado

Una vez revisadas las estadísticas y sus aportes cuantitativos sobre la producción de posgrado (maestría y doctorado), queda por explicar la propuesta metodológica que se elaboró para esta investigación. En primera instancia, y como ya se dijo, este trabajo se enmarca en el esfuerzo colectivo por la elaboración del estado del arte de la EA posgradual en América Latina del *Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe* (EARTE-ALyC). Su apuesta teórica y metodológica es por tanto la de una meta investigación que permita dar cuenta de la EA en la región y para el caso específico de este trabajo, brindar elementos de juicio sobre el tipo de investigación en EA que se hace desde la UPN. A este propósito, es un trabajo bibliográfico, de revisión documental, cualitativo e interpretativo.

La metodología adoptada se basa en rastrear las categorías y subcategorías teóricas mencionadas a través de proposiciones o premisas de tipo político que correspondan con el marco teórico elaborado, las registradas matrices de lectura, y el insumo del subsecuente análisis global. Esta técnica de tipo cualitativo y bibliográfico analiza mucho más que el contenido en su sentido semántico, y se enfoca en los elementos de sentido y de contexto (pragmática) del texto escrito como unidad de análisis (Gálvez y Pinto, 1996). Con un cruce entre una matriz cualitativa por cada texto analizado y otra global, ambas arrojan conclusiones cualitativas y permiten caracterizar y clasificar el contenido de los textos elaborados.

Las matrices de registro son dos: matriz de análisis cualitativo de contenido y matriz de identificación. La primera se aplica a cada uno de los textos e identifica la presencia de los elementos interpretados a partir de las categorías en cada una de las secciones del trabajo, y a cada sección se le asignó una pregunta de tipo cualitativo para después marcar a cuál de las categorías de investigación corresponde el hallazgo. En la tabla 3 se observa un ejemplo de la sistematización:

Tabla 3. Matriz de análisis cualitativo de contenido (fragmento)

Programa	MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL				
Título:	Incidencia de la educación ambiental en la configuración de agentes políticos a partir de procesos de recuperación del Humedal La Conejera (Localidad Suba, Bogotá D.C.)				
	Año: 2014				
Autor/es	Niño Rocha, Nelly; Pita Corredor, Edward Mauricio; Quiroz Manrique, Gloria Stella		Subcategoría: Saberes políticos ambientales (Ver marco teórico)		
Sección del texto	Pregunta cualitativa	Presencia: SI /No	Proposición: Cita	Identidades políticas ambientales	Compromiso político ambiental
Introducción	¿Se mencionan problemáticas políticas relacionadas con el ambiente o la educación ambiental?	SI	“la EA posibilita el reconocimiento, apropiación del territorio y posibilita el desarrollo de la capacidad de agencia para la incidencia en la transformación del territorio”		X
Marco teórico	¿Se aborda la educación ambiental o una problemática ambiental desde enfoques o teorías que aborden aspectos políticos?	SI	“La Educación Ambiental es la agencia que el sujeto hace sobre sí mismo y sobre el territorio con elementos no curriculares, que están en relación con otros y la vida misma.”	X	
Metodología:	¿Se consideran métodos que analicen o integren perspectivas políticas?	NO			
Discusión de resultados	¿Se interpretan los resultados desde una perspectiva política?	NO			
Conclusiones	Conclusiones ¿Se proponen recomendaciones o acciones políticas?	NO			

Fuente: elaboración propia en base a análisis de tesis identificadas

La matriz incluye columnas para señalar la presencia de elementos conceptuales del marco teórico, las subcategorías de la dimensión política de la educación ambiental, explicadas más arriba. Dicho registro permite evaluar si el contenido de las premisas o la construcción del documento hace una mención sobre elementos claramente políticos. Esta tabla incluye además un apartado complementario para el registro de la bibliografía más relevante del texto para efectos de la investigación, así como una conclusión numerada sobre el tipo de relación establecida por el autor/a entre su trabajo y temas políticos: explícita/directa, implícita pero clara, sugerida, débil o inexistente. Cada una de las matrices deberá arrojar una conclusión sobre el texto. Del registro y análisis de contenido de la primera matriz se procede a la sistematización global mediante la siguiente herramienta.

La segunda matriz de identificación permite agrupar las tesis, diligenciando de manera horizontal los elementos más relevantes del análisis de contenido anterior y así señalar de forma vertical las tendencias en la mención de los elementos entre diferentes documentos. Así, es posible sistematizar la presencia de premisas identificadas con las categorías y subcategorías del marco teórico mediante citas clave de cada de texto. En esta matriz se realiza un registro de todas las tesis, a fin de determinar la presencia, o no, de dichos elementos en el conjunto de las tesis para generar un panorama de datos.

Lo que se espera con esta metodología es determinar, si cada uno de los documentos ofrece elementos críticos, de contexto o conceptuales que aporten desde la dimensión política de la EA a la comprensión del ambiente, de las problemáticas que se desarrollan en cada contexto y si la crisis ambiental es entendida desde una óptica que problematiza incluyendo elementos políticos. Por otra parte, permite entender el tipo de EA que se imparte en la UPN y así entender de qué forma se entiende, investiga y reproduce la educación ambiental y si los elementos de análisis cualitativos registrados dan cuenta del rol que juega en la formación ciudadana en relación con la crisis ambiental.

Conclusiones

El conocimiento sobre el estado de producción científica en el campo de la educación ambiental es clave para entender el rol que están jugando las universidades, así como las y los profesionales en ellas, formados de cara a la crisis ambiental. En este sentido, existen discusiones que se derivan del rol de estas instituciones, como es el ejemplo de la formación docente. En el contexto latinoamericano es importante saber si la educación ambiental producida y reproducida desde las universidades está a la altura de las necesidades de sus contextos, si brinda elementos de juicio y de contexto para que quienes participan de la educación puedan entender, en términos políticos, las causas y consecuencias de la crisis y su relación con el quehacer ciudadano.

Los resultados hasta aquí obtenidos presentan un panorama preocupante, al menos en cuanto a la EA en la UPN. Al ser ésta referente en investigación y formación de profesores, la baja producción de trabajos de investigación en el campo de la EA convoca a reflexionar sobre las implicaciones de la ausencia de docentes con formación ambiental en las aulas del país. Teniendo en cuenta la emergencia de problemáticas ambientales específicas en los distintos territorios y la crisis ambiental en general, la escasa producción investigativa entre aquellos que acceden a la educación posgradual habla también de cómo la actualización o profundización los programas posgraduales tienen un retraso alarmante. Si durante el periodo de tiempo en que se rastrearon las tesis apenas si se produjeron 77 trabajos en EA, frente a un total de 2670 tesis encontradas, entonces la EA está muy por detrás de las exigencias que demanda un contexto de crisis ambiental y las propias políticas de EA en el país.

Además de lo anterior, es importante reflexionar sobre si la EA, que efectivamente se investiga, proporciona las herramientas necesarias para comprender, de manera contextualizada, los factores políticos involucrados en las problemáticas ambientales de cada caso. Ambientalizar la discusión política y la educación ciudadana es tan importante como politizar la educación ambiental que se imparte, pues el conocimiento de procesos donde se juegan relaciones de poder, identidades ciudadanas, se disputan derechos o se establecen políticas públicas que atraviesan las realidades ambientales globales y territoriales, es esencial para la toma de decisiones o la organización de alternativas al modelo de desarrollo dominante, caracterizado por la exclusión, el extractivismo y la violencia material y epistémica. En este sentido este trabajo espera ofrecer elementos discusión, pero también metodológicos para que desde la academia se pueda hacer un aporte cualificado a la discusión por el rol político de la educación ambiental. Los aportes de esta investigación tienen la potencialidad de generar elementos de análisis para robustecer la oferta de programas en posgrado mediante la generación de lineamientos curriculares que permitan, no solo ambientalizar la educación en educación posgradual, sino poner sobre la mesa la importancia de investigar, analizar y enseñar con una perspectiva política de cara a la crisis ambiental y las problemáticas territoriales de los y las educadoras y educandos. Pensar el ambiente también es pensar en conflictos redistributivos, en modelos de desarrollo depredadores y extractivos, en el papel de las ciudadanías y sus acciones reivindicativas, en la resistencia colectiva en los territorios y en las apuestas por el futuro común.

Referencias bibliográficas

Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza: Una aproximación a la ecología política latinoamericana. En H. Alimonda (Coord.), *La naturaleza colonizada: Ecología política y minería en América Latina* (pp. 21–58). CLACSO.

Banzato, M., & Coin, F. (2021). Ideologie e ricerca in educazione ambientale: Credenze, approcci educativi e metodo di ricerca. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 136–150.

Batllo Guerrero, A. (2008). *La educación ambiental para la sustentabilidad: Un reto para las universidades*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.

Bravo Mercado, T., Kato, D. S., Eschenhagen, M. L., & Jiménez Sánchez, L. P. (2021). *Resultados, potencialidades y retos sobre investigación en educación ambiental a partir de estados del arte – EArte-ALyC*. México.

Cendales, L., & Muñoz, J. (Eds.). (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular: “Se hace camino al andar”*. Ediciones Desde Abajo.

Calvo, G., Rendón Lara, D. L., Rojas, L. I., & Lache Rodríguez, L. M. (2004). *La formación de los docentes en Colombia: Estudio diagnóstico*. Universidad Pedagógica Nacional; ISELAC; UNESCO.

Chihu Ampan, A. (2021). Gramsci y Maquiavelo. *Polis*, 16(2), 69–90. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2020v16n2/chihu>

Congreso de Colombia. (1992). *Ley 30 de 1992: Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700.

Cordeiro, T. M., Amaral, A. Q., de Lima, D. M., & Boeno, R. M. (2021). A dimensão política da educação ambiental no projeto político pedagógico (PPP) de um colégio estadual em um município no sudoeste do Paraná. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 7(2), 1–19.

Da Silva, V. (2008). *A dimensão política da educação ambiental: Reflexões sobre os trabalhos dos encontros de pesquisa em educação ambiental (I, II, III EPEAs)*. Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista.

Eschenhagen, M. L. (2011). Contexto y exigencias a las ciencias sociales, para afrontar los problemas ambientales. *Polis: Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 391–414.

Eschenhagen, M. L. (2015). Desafíos para pensar desde la vida en las ciencias sociales. *Polis*, 41. <http://journals.openedition.org/polis/10977>

Eschenhagen, M. L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: Puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.

Galano, C. (2006). El papel político y pedagógico de la educación ambiental y la superación de la dicotomía teoría-práctica. En PNUMA (Ed.), *Perspectivas de la educación ambiental en Iberoamérica: Conferencias del V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental* (pp. 397–411). PNUMA. http://www.pnuma.org/educamb/documentos/V_Congreso_EdAmb.pdf

Gálvez, C., & Pinto, M. (1996). *Análisis documental de contenido: Procesamiento de información* (Pról. T. A. van Dijk). Editorial Síntesis.

Giroux, H. A., Aguayo, P. N., & Vargas, P. R. (2022). Pedagogies of precariousness in the neoliberal educational order: Insecurity and recomposition of possibilities in the current political-pedagogical context. *Foro de Educación*, 20(2), 39–60.

González Gaudiano, E. G. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, rasgos y escenarios*. Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León; Plaza y Valdés.

Higueta-Alzate, K. (2021). *La concepción de ambiente en las tesis de maestrías en ciencias sociales: Hacia la comprensión de la complejidad ambiental* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/9777>

Higuita-Alzate, K., & Eschenhagen, M. L. (2023). *Abrir las ciencias sociales: Un reto para la educación ambiental superior*. Pontificia Universidad Bolivariana.

Kato, D. S. (2021). Trajetórias e experiência da metapesquisa sobre educação ambiental no Brasil: O projeto EArte. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 4–10). Puebla.

Martínez Alier, J. (2015). Ecología política del extractivismo y justicia socio-ambiental. *INTER DISCIPLINA*, 3(7).

Ministerio de Educación Nacional (MEN), & Ministerio de Medio Ambiente (MMA). (2002, julio). *Política Nacional de Educación Ambiental*. República de Colombia.

Mejía, M. R. (2008). El conflicto entre competencias y capacidades: Una manera de abordar la discusión sobre el biopoder en educación. Ponencia presentada en *I Encuentro de Educación Superior en Salud: “El dilema de las competencias”*, Universidad de Antioquia, Medellín.

Portelli, H. (1977). *Gramsci y el bloque histórico*. Siglo XXI.

Ramírez, I. (2018). Dialogando con... Dra. Lucie Sauvé. *Ecopedagogía: Revista de Divulgación en Educación Ambiental*, 4(8). Universidad Pedagógica Nacional.

Santos, C., & Levinson, R. (2014). A dimensão política da educação ambiental em investigações de revistas brasileiras de ensino de ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 14(2), 199–213.

Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía: Dimensiones claves de un proyecto político-pedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.14483/23448350.5558>

UNESCO. (1977). *Declaración de Tbilisi de 1977: Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental*.

Fecha de recepción: 17-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025



Aproximación al Estado del Arte de la Educación Ambiental en posgrado: un análisis exploratorio de las tesis de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

An Overview of the State of the Art in Environmental Education at the Graduate Level: An Exploratory Analysis of Postgraduate Theses at the National Autonomous University of Mexico (UNAM)

MACÍAS-NESTOR, Alba Patricia¹ y SEPULVEDA GRISALES, Paola Andrea²

Macías-Nestor, A. P. y Sepulveda Grisales, P. A. (2025). Aproximación al Estado del Arte de la Educación Ambiental en posgrado: un análisis exploratorio de las tesis de posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *RELAPAE*, (22), pp. 92-107.

Resumen

Este artículo pretende brindar una aproximación al estado del arte de la Educación Ambiental (EA) a nivel superior a partir de la revisión de tesis de posgrado de la UNAM desde una perspectiva crítica. El objetivo es identificar tendencias y áreas de oportunidad que pueden guiar nuevas investigaciones, utilizando un enfoque de investigación exploratoria por medio de la revisión documental de las tesis de posgrado. Los hallazgos revelan una mayor concentración de tesis en el área de Humanidades y Artes, predominancia a nivel de maestría y una destacable participación de autoras femeninas. Se observa una orientación hacia la propuesta de abordajes teóricos con carácter práctico más allá de la aportación teórica al estado de conocimiento. La UNAM ha trabajado por ampliar los planes de estudio con enfoque ambiental y se refleja en el aumento de producción de tesis a partir de 1992 y en los últimos 10 años de manera más progresiva.

Palabras Clave: Educación ambiental, posgrado, pedagogía, producción académica, tesis, consejos académicos de área, intervención pedagógica, corrientes teóricas.

Abstract

This article aims to provide an overview of the state of the art of Environmental Education (EA) at the higher education level, based on postgraduate theses from the National Autonomous University of Mexico (UNAM) from a critical perspective. The objective is to identify trends and areas of opportunity that can guide new research, using an exploratory research approach through documentary analysis of postgraduate theses. The findings reveal a higher concentration of theses in the area of Humanities and Arts, a predominance at the master's level, and a notable participation of female authors. There is a clear orientation toward proposing theoretical approaches with practical application, going beyond purely theoretical contributions to the body of knowledge. The UNAM has worked to expand curricula with an environmental focus, which is reflected in the increase in thesis production since 1992 and more progressively in the last 10 years.

Keywords: Environmental education, postgraduate studies, pedagogy, academic production, theses, academic councils, pedagogical intervention, theoretical currents.

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, México / especializacion@dgdc.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8649-6550>

² Universidad Nacional Autónoma de México, México / paolasepulveda@comunidad.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0003-1337-2949>

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la humanidad enfrenta una compleja serie de crisis interconectadas que abarcan aspectos sociales, ambientales, económicos, culturales y otras esferas. La problemática ambiental ha escalado hasta convertirse en una crisis civilizatoria, caracterizada por el deterioro de los ecosistemas, el cambio climático y la pérdida de biodiversidad. Estas crisis son a menudo referidas en términos de crisis planetaria, reflejando la interdependencia entre las condiciones que garantizan la vida humana y el planeta Tierra. En este contexto, es esencial reconocer que el modelo económico dominante, basado en el crecimiento ilimitado y la explotación de recursos, ha llevado a un colapso progresivo de los sistemas naturales, lo que a su vez ha exacerbado la inequidad social y la pobreza (Escobar, 2015; Klein, 2014).

Con este panorama crítico, desde los años 1970 se ha visto a la Educación Ambiental (EA) como una forma de acción consciente ante las circunstancias que enfrenta la sociedad dadas por la interrelación entre las acciones humanas y los ecosistemas (Sepúlveda, 2023). Sin embargo, el tiempo avanza y continúa el interés ambiguo en el campo, poniéndolo solo en el discurso político, social y educativo sin lograr avances que correspondan con las necesidades actuales (Bravo, 2013). Desde los organismos internacionales, como la UNESCO, especialistas en educación y medio ambiente se comprometieron a tomar medidas concretas para transformar el sistema de aprendizaje en pro de la supervivencia del planeta. Para ello, se tomó como estatuto la Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)(UNESCO, 2021).

La UNESCO (2021) solicita que la educación para el desarrollo sostenible sea un componente central de los sistemas educativos en todos los niveles para 2025, y destaca una serie de políticas destinadas a transformar la educación en un sentido amplio, abarcando la enseñanza, el aprendizaje, la formación profesional y el compromiso cívico. En dicha declaración se menciona la necesidad de centrarse en las habilidades cognitivas, el aprendizaje socioemocional, la colaboración, la capacidad de resolver problemas y el fomento de la resiliencia. Hoy en día, sigue estando lejos el llegar a la meta propuesta hace cuatro años, lo que deja ver que el discurso avanza y las acciones se manifiestan en pequeños pasos.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis crítico de la producción académica de nivel posgrado en la UNAM con la finalidad de conocer el estado del arte de la EA. Esto permitirá comprender la ruta que ha seguido la investigación en México, los campos de conocimiento que tienen mayor interés en la dimensión ambiental y el carácter teórico-práctico que se ha documentado durante este proceso de estudio, a partir del análisis de una base de datos con las tesis producidas en la UNAM.

Para realizar la base de datos se consultó el repositorio institucional *TESIUNAM* creado en 1986, en el cual se alberga toda la producción académica de las personas egresadas, siempre que otorguen autorización para la consulta libre. Si bien los distintos programas de posgrados incluyen otras opciones de titulación, como la publicación de un artículo científico, prácticas profesionales o reporte técnico, estas quedaron fuera del objeto de esta investigación.

El presente trabajo aborda la EA a nivel posgrado y los avances en ambientalización curricular en la UNAM, se presentan algunas perspectivas emergentes para comprender este campo, se describe el diseño y metodología seguidas y los principales hallazgos de esta investigación como parte del equipo *EArte México* (EArte ALyC, 2025).

Marco teórico

1. La educación ambiental

La EA ha surgido como una respuesta crucial a los desafíos socioambientales que enfrenta la humanidad en el siglo XXI, particularmente en un contexto de crisis climática antropogénica. El aumento global de la temperatura, causado por actividades humanas, ha alterado la frecuencia y la intensidad de los fenómenos naturales (IPCC, 2023), lo que ha subrayado la necesidad de una educación que trascienda del pensar y concientizar a promover un cambio profundo en las actitudes y acciones colectivas (Eschenhagen, 2018).

El enfoque de la EA se basa en el pensamiento complejo, abogando por una visión dialógica del mundo que integre las relaciones humano-naturaleza de manera más holística (Eschenhagen, 2018; Leff, 2006; Morin, 1990). Al reconocer la interdependencia entre disciplinas y promover la integración de saberes científicos y locales, la EA busca generar una comprensión más amplia de las problemáticas ambientales, cuestionando paradigmas económicos dominantes como el capitalismo que contribuye a la crisis ambiental (Eschenhagen, 2016). Este enfoque crítico permite a los estudiantes

y comunidades reflexionar sobre sus hábitos, valores y estilos de vida para forjar una relación más armónica con el entorno natural.

Uno de los mayores retos sigue siendo la integración efectiva de la EA en las políticas públicas y en los currículos educativos. Aunque la EA ha ganado visibilidad en foros internacionales y algunos países han adoptado políticas ambientales, su implementación sigue siendo limitada y, en muchos casos, voluntaria, lo que frena el impacto que podría tener en la transformación social y ambiental a gran escala (Barth et al., 2007; Bravo, 2013).

2. Ambientalización curricular

La ambientalización curricular es el proceso político y académico de integración transversal e interdisciplinaria de los principios ambientales y sostenibles en los currículos universitarios (Sepúlveda, 2023). Este proceso tiene como fin preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos socioambientales actuales. El enfoque implica una reestructuración profunda de los planes de estudio, promoviendo una visión crítica del conocimiento que permita comprender las complejas relaciones entre la sociedad y el medio ambiente. En México, este proceso ha estado vinculado a transformaciones históricas y sociales, entre ellas, los movimientos estudiantiles, los cuales han tenido un impacto importante en la definición del currículo y en otras áreas (De Alba, 2007).

El movimiento estudiantil de 1968 en México permitió cuestionar el currículo tradicional y proponer nuevos enfoques centrados en el aprendizaje del estudiante, buscando formar individuos críticos de la realidad social y capaces de proponer alternativas frente a la crisis civilizatoria. Este contexto marcó un punto de inflexión en la forma de concebir la educación, poniendo de relieve la necesidad de desarrollar currículos que no sólo transmitieran conocimientos, sino que también fomenten una comprensión crítica de las problemáticas socioambientales (Sepúlveda, 2023).

El currículo debe entenderse como una construcción social que refleja las expectativas de la sociedad sobre los conocimientos y competencias que los estudiantes deben adquirir para integrarse en el mundo. Según Sepúlveda (2023) no es un ente estático, sino que se adapta a las demandas y necesidades de cada contexto histórico y social, y es en este marco donde la ambientalización curricular cobra relevancia como una respuesta necesaria a la crisis ambiental actual.

La ambientalización curricular busca contrarrestar la racionalidad dominante al promover un enfoque educativo que integre la complejidad de los sistemas ambientales y sociales. La racionalidad dominante es caracterizada por la explotación del medio ambiente en nombre del progreso económico (Leff, 1998, 2004). En lugar de centrarse únicamente en el crecimiento económico, este enfoque pone énfasis en la sostenibilidad, entendida como una relación equilibrada entre el ser humano y el entorno natural. El objetivo es formar estudiantes capaces de analizar críticamente las problemáticas socioambientales y proponer soluciones innovadoras que vayan más allá de la lógica del mercado.

Para lograr esta transformación, es fundamental reconsiderar el papel que juega el currículo en la educación superior. La ambientalización no debe limitarse a la incorporación de asignaturas sobre medio ambiente (Bravo, 2013; Eschenhagen, 2018; Leff, 2006), sino que debe implicar una transformación de los métodos pedagógicos y de la estructura misma del conocimiento académico. Este enfoque exige una visión integral del currículo, que reconozca las interacciones entre los diferentes campos del saber y fomente una comprensión sistémica de los problemas ambientales.

Un aspecto importante en el contexto actual es que los estudiantes han mostrado una creciente insatisfacción con los contenidos y métodos del sistema educativo. Sepúlveda (2023) señala que, ante una generación inconforme con los contenidos y la forma de enseñanza del sistema educativo, la ambientalización curricular puede presentarse como un mecanismo que fomente su participación y la generación de conocimiento relevante, basado en las realidades de los jóvenes y sus comunidades. Esto sugiere un currículo que aborde de manera crítica y contextualizada los problemas ambientales que pueda conectar mejor con las inquietudes de los estudiantes, motivándolos a participar activamente en la búsqueda de soluciones sostenibles.

La ambientalización de la educación superior, entendida como un proceso reflexivo y crítico frente al desafío de comprender la complejidad ambiental y a partir de ello dar cuenta de cómo permea los ámbitos del quehacer universitario (Eschenhagen y Corbetta, 2023), a través de las funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la difusión cultural. Este enfoque no solo responde a las demandas de una sociedad cada vez más consciente de la crisis civilizatoria ambiental, sino que también promueve una transformación profunda del conocimiento académico,

orientada hacia una racionalidad ambiental (Leff, 2004) que respete y valore la complejidad de las interacciones socioambientales.

Ambientalización curricular en la UNAM

Desde 1970 cuando inicia a nivel internacional el discurso sobre la contaminación, el calentamiento global, la era del antropoceno y la EA, se empieza a dar trascendencia y pertinencia al rol que deben jugar las Instituciones de Educación Superior (IES) y por tanto la UNAM comienza a hacer modificaciones dentro de ella para enfrentar estas problemáticas con responsabilidad social (ANUIES, 2012; Bravo, 2013). La UNAM en sus inicios tenía una concepción sobre el ambiente donde los recursos naturales estaban al servicio de las necesidades humanas. Esta visión antropocéntrica ha permeado en la creación del currículum universitario y de nuevas licenciaturas que responden a las necesidades socioambientales que se plantean de manera reciente (Bravo, 2013; UNAM, 1985).

Fue a principios de la década de los años 1970 donde carreras como biología, geografía y arquitectura despertaban un interés por estudiar el ambiente agregando contenidos temáticos o asignaturas enfocadas en salud e higiene (Bravo, 2013). En 1990 se construye una nueva estructura por medio de Consejos Académicos de Área (CAA) que son cuerpos colegiados con el objetivo de fortalecer las tareas sustantivas de la UNAM, promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas, y propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de sus recursos. Los CAA realizan los estudios académicos y técnicos para verificar que los proyectos de modificación, implantación, actualización o creación de planes y programas de estudio cumplan con los criterios técnicos y normativos, así como la estructura didáctica, que establece la legislación y los remite para aprobación de los Consejos Académicos (Sepúlveda, 2023).

Se dividen en cinco, el Consejo Académico del Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CAABQYS); el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales (CACS); el Consejo Académico del Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA); el Consejo Académico del Bachillerato (CAB) y el Consejo Académico del Área y de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (CAACFMI), cada uno funciona para la articulación entre Facultades, Escuelas, Institutos y Centros agrupados en los mismos y entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas para generar mejores políticas académicas generales.

La UNAM reconoce como figura institucional a los CAA, los cuales gestionan 42 programas de posgrado con 96 planes de estudio entre maestría y doctorado como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Datos generales de los posgrados en la UNAM



Fuente: Comunicación personal, Posgrado UNAM, 11 de marzo de 2025.

Es relevante analizar los CAA dado que de ellos se desprende un análisis sobre la posibilidad de ambientalización curricular en la institución. En la Tabla 1 se mencionan los CAA existentes con los programas de posgrados que tienen bajo su cobertura omitiendo el CAB debido a que no cuenta con programas de posgrado (UCA, 2025).

Tabla 1. CAA y los posgrados que gestionan

CAABQYS	CACS
1. Plan de Estudios Combinados en Medicina	El Área de las Ciencias Sociales tiene 8 Programas de Especialización, 1 Programa de Maestría y 8 Programas de Maestría y Doctorado.
2. Programa de Maestría y doctorado en Psicología	1. Programa de Maestría en Trabajo Social
3. Programa de Posgrado en Ciencias Biológicas	2. Programa de Posgrado en Antropología
4. Programa de Doctorado en Ciencias Biomédicas	3. Programa de Posgrado en Ciencias de la Administración
5. Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Bioquímicas	4. Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales
6. Programa de Maestría en Ciencias (Neurobiología)	5. Programa de Posgrado en Derecho
7. Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud	6. Programa de Posgrado en Economía

8. Programa de Posgrado en Ciencias del Mar y Limnología	7. Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos
9. Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Producción y de la Salud Animal	8. Programa de Posgrado en Geografía
10. Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Químicas	
11. Programa de Maestría en Enfermería	
12. Posgrado en Ciencias de la Sostenibilidad	
CAAHYA	CAACFMI
1. Maestría y Doctorado en Arquitectura	1. Programa de Posgrado en Astrofísica
2. Maestría y Doctorado en Artes y Diseño	2. Programa de Posgrado en Ciencias Físicas
3. Maestría y Doctorado en Bibliotecología y Estudios de la Información	3. Programa de Posgrado en Ciencia e Ingeniería de la Computación
4. Maestría en Diseño Industrial	4. Programa de Posgrado en Ciencia e Ingeniería de Materiales
5. Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS)	5. Programa de Maestría y Doctorado en Ciencias Matemáticas y de la Especialización en Estadística Aplicada
6. Maestría y Doctorado en Estudios Mesoamericanos	6. Programa de Posgrado en Ciencias de la Tierra
7. Maestría y Doctorado en Filosofía	7. Programa de Maestría y Doctorado en Ingeniería
8. Maestría y Doctorado en Filosofía de la Ciencia	
9. Maestría y Doctorado en Historia	
10. Maestría y Doctorado en Historia del Arte Especialización en Historia del Arte	
11. Maestría y Doctorado en Letras	
12. Maestría y Doctorado en Lingüística	
13. Maestría y Doctorado en Música	
14. Maestría y Doctorado en Pedagogía	
15. Maestría y Doctorado en Urbanismo	

Fuente: elaborada por las autoras, 2025.

Estos estudios de posgrado de la UNAM tienen como finalidad la formación de profesionistas y académicos del más alto nivel, preparados para generar y, en su caso, aplicar conocimientos referentes a las áreas científicas, sociales, tecnológicas, humanísticas y artísticas desde diversos enfoques. Se imparten en las modalidades presencial, abierta, a distancia o mixta. Al término de los estudios de posgrado se otorgan los grados de especialización, maestría o doctorado (Posgrado UNAM, 2025).

A partir de 2006 la UNAM tuvo su primera carrera de licenciatura involucrando lo ambiental, aumentando progresivamente hasta llegar a 14 carreras con este enfoque en el 2018 lo que indica el compromiso de esta casa de estudios con la atención de las necesidades que actualmente tiene la sociedad mexicana por medio de la educación superior (Sepúlveda, 2023).

3. Perspectivas emergentes para comprender la educación ambiental

La comprensión de la EA ha transitado diversas perspectivas que están influidas por los cambios en la gestión pública de cada país. En México, se han documentado diversos cambios estructurales en la visión de la implementación de la EA en el campo educativo formal (Bravo, 2013; Flores, s.f.; González-Gaudiano, 2003).

De acuerdo con Bravo (2022) existen tres períodos de iniciativas para la ambientalización curricular, la primera surge en los años 70 período en el que se visibiliza la EA a nivel mundial cuando se publica la Ley Federal en México para prevenir y controlar la contaminación ambiental. Es esta publicación la que marca la pauta para implementar una campaña para incluir la EA en todos los niveles educativos con la finalidad de concientizar y cambiar actitudes de la población (Sánchez, 1982).

El segundo periodo (1990-2000) se considera el auge de la EA en México con un análisis de la globalización y la generalización de políticas de corte neoliberal que ponen al centro la ganancia económica viendo a la naturaleza como mercancía, por ello surgen conferencias internacionales que permean en las acciones estratégicas gubernamentales con planes de acción como comisiones universitarias de ecología, programas ambientales institucionales, vinculación de diversas temáticas, estrategias para la incorporación de la EA en los curriculum universitarios, expansión de investigaciones y redes de educadores ambientales (Bravo, 2022).

El tercer periodo (2001 hasta la actualidad) se percibe una resistencia y declive de la EA a nivel nacional permeadas por visiones diferentes para la ambientalización curricular, que va desde la definición de los términos hasta la implementación en todos los campos prioritarios de la sociedad (Bravo, 2022). Es así cómo se transita de la EA para la sustentabilidad hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuya fuerza gubernamental permeó el sector político, social, empresarial y educativo. La corriente de desarrollo sustentable ha ganado popularidad como perspectiva dominante, sin embargo, Sauvé (2005) discute la ausencia de una estrategia precisa para la implementación en ambientes educativos.

Estos periodos muestran la continua lucha entre las gestiones políticas y el aterrizaje en planes de acción que lleguen a la sociedad y se pongan en marcha, de aquí la importancia de analizar cómo contribuye la academia en la estructuración de líneas de investigación que permean en los ciudadanos universitarios como primeras voces de la sociedad.

En la UNAM el Plan de Desarrollo Institucional actual (2023-2027) publicado en 2024 asume como relevantes los ejes transversales de la Sostenibilidad y la Igualdad de Género que aluden a la promoción de estas visiones en los programas y proyectos de la Universidad. En el eje de la sostenibilidad se visibiliza la integración de principios y prácticas sostenibles en las acciones institucionales para la UNAM (2024) “para garantizar el desarrollo de la comunidad, el respeto a sus culturas, la protección del medio ambiente y la conservación de los recursos naturales” (p.13). En este compromiso, la UNAM (2024) expresa que se requiere institucionalizar la agenda de sostenibilidad mediante la actualización de los planes y programas de estudio con la “inclusión de al menos una asignatura sobre desarrollo sostenible en todos los niveles educativos” (p. 21); así como un asignatura transversal sobre desarrollo sostenible para todas las licenciaturas e incluir los ODS en la Universidad.

Perspectiva desde stakeholders

En esta sección se analizan las perspectivas provenientes de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, comunidades y academia, que aunque no tienen un impacto directo en la ambientalización curricular siguen siendo parte del marco de la interdisciplinariedad que caracteriza a la EA y que pueden brindar una mirada de lo que puede llegar a impactar este tipo de iniciativas en la sociedad y el planeta Tierra.

Iniciativa de Educación Ambiental desde la Academia

En 2004 surge la iniciativa de un proyecto que presenta la oportunidad de explorar los procesos de construcción de significados en la investigación en el campo y en las prácticas de la EA a nivel superior. En 2008 se consolida como Proyecto EArte que explora la EA en Brasil esencialmente de la producción académica de tesis de posgrado en diversas universidades. Este proyecto permea en un encuentro académico de EA internacional que hace eco en las visiones de otros países y es así como se crea el Colectivo de investigadores en Educación Ambiental en América Latina y el Caribe *EArte ALyC* cuyo objetivo es contribuir a la consolidación sistemática y teórica del campo de la investigación en EA integrando a Brasil, Argentina, México, Chile, Cuba y Colombia.

Iniciativa de la ONG WWF (World Wildlife Fund)

En colaboración con diversas instituciones educativas en Brasil, este proyecto se centra en la reforestación y la preservación de la biodiversidad en la Amazonía, integrando la EA en actividades prácticas de conservación. A través de talleres, visitas a áreas de conservación y actividades de reforestación, la ONG involucra a jóvenes en el aprendizaje de la importancia de los ecosistemas y la biodiversidad, al mismo tiempo que se promueven prácticas de vida sostenibles. La EA en este caso se presenta como una experiencia vivencial y activa, permitiendo que los estudiantes comprendan de forma directa el impacto de las acciones humanas en el medio ambiente y que desarrollen un sentido de responsabilidad hacia la naturaleza. Este modelo de EA práctica y aplicada permite una concienciación profunda y un aprendizaje experiencial, donde los jóvenes pueden ver el impacto de sus acciones.

En la comunidad maya de Hopelchén, ubicada en el estado de Campeche, México, los habitantes han desarrollado un proyecto de agroecología comunitaria que incorpora la EA desde sus propias prácticas y saberes tradicionales. Este proyecto surge como una respuesta a la problemática de la deforestación y la pérdida de cultivos autóctonos debido a las prácticas agrícolas intensivas impuestas por modelos externos. La comunidad ha implementado talleres educativos, donde comparten conocimientos sobre prácticas agrícolas sostenibles, como la milpa y el uso de semillas nativas (Cahuich-Campos et al., 2014). Este modelo de EA tiene un enfoque comunitario y se basa en la transmisión de conocimientos tradicionales, destacando la importancia de preservar y revitalizar prácticas sostenibles propias de la cultura maya, integrando así un enfoque de EA que respeta y valoriza el saber local (González Kuk, 2020).

Algunas perspectivas emergentes situadas en el análisis crítico

Estas perspectivas involucran la construcción del pensamiento crítico, el trabajo bidireccional entre la EA y la sociedad, así como el fomento de espacios en donde profesionales de diversas disciplinas trabajan mediante un enfoque integrador para resolver desafíos transdisciplinarios, en este sentido se discuten dos perspectivas recientes la que tiene un enfoque social crítico y la vinculada con las ciencias de la complejidad.

Educación ambiental socialmente crítica

De acuerdo con Sauvé (2005) la corriente ambiental socialmente crítica surge en la década de 1980, su objetivo es promover el análisis de las dinámicas sociales tales como los argumentos, valores, decisiones y acciones que conllevan a la problemática ambiental conduciéndolas al campo educativo. Esta corriente emerge de la pedagogía crítica, que tiene su punto de partida en la teoría crítica de interpretación de la realidad social, esta perspectiva busca formar ciudadanos con una comprensión profunda de los problemas ambientales y su relación con el sistema socioeconómico, político y cultural. Se diferencia de enfoques más tradicionales al cuestionar las estructuras de poder y las prácticas que generan desigualdad. No solo busca transmitir conocimientos ecológicos, sino también fomentar el pensamiento crítico y la acción transformadora para lograr justicia socioambiental.

Las ciencias de la complejidad y la educación ambiental

La EA se postula conforme a los principios del pensamiento complejo y de la visión dialógica del mundo, donde se acepta la dualidad y el antagonismo (Barbosa, 2015). Ésta tiene como propósito incentivar las capacidades cognitivas del estudiante con el fin de gestar la conciencia y reflexión con un enfoque dialógico. Además es la encargada de promover la enseñanza de las interrelaciones del humano con la naturaleza; de concientizar y de llegar a influir en las costumbres insustentables de las sociedades. Esta es una oportunidad para contribuir a la construcción de una cultura sostenible por medio de la convergencia de diversos enfoques disciplinarios (Sepúlveda, 2023).

La EA nace en los límites de las llamadas ciencias humanas y ciencias exactas, por lo que incentiva a romper los paradigmas teóricos y epistemológicos disciplinares que hasta ahora predominan en el ámbito académico. Al reconocer que tiene un enfoque de pensamiento sistémico, donde se reconocen las interconexiones y la retroalimentación de los sistemas, se promueve la convergencia de diversos enfoques disciplinarios (Sepúlveda, 2023).

Diseño y metodología

La investigación exploratoria fue la más pertinente para abordar el tema de la EA en los posgrados de la UNAM, debido a que es el primer acercamiento a los datos generales de la investigación realizada por *EArte México*. La finalidad del estudio considera un análisis crítico en donde se visibilicen los temas centrales para tener una comprensión general que posibilite otras investigaciones más específicas a futuro.

A partir de la revisión de los antecedentes metodológicos del equipo que integra *EArte-Brasil* quienes definieron los criterios de inclusión, exclusión de la investigación (EArte ALyC, 2025) para el análisis de la producción académica en EA, se siguieron las pautas indicadas para el análisis crítico del estado del arte de la EA en el posgrado de la UNAM.

Para la construcción de este artículo se realizó una revisión de tipo documental para recopilar y analizar las tesis de posgrado. Para ello se organizaron cuatro fases: búsqueda, identificación, organización y análisis. En la primera fase se llevó a cabo una revisión de todas las tesis de posgrado localizadas en el repositorio institucional *TESIUNAM* con

buscadores clave como: *educación ambiental, ambiente, ecología, sostenibilidad, sustentabilidad y ambientalización curricular*, del periodo comprendido desde 1992 (primera tesis en EA) hasta 2025.

En la segunda fase se seleccionaron las tesis de posgrado que abordan el tema de la EA en su contenido, tomando en cuenta los criterios de inclusión para el análisis de la producción académica (EArte ALyC, 2025; Marcelo, 2016). Con esta información se realizó una base de datos con los descriptores generales y específicos de *EArte Brasil* para el análisis crítico de las tesis, estos son: grado (maestría/doctorado), programa de posgrado, nombre de la Facultad/Escuela de la UNAM; Estado/ciudad sede del posgrado; año, autor, título; palabras clave; hipervínculo de acceso en línea; director(a) de la tesis; páginas; dependencia (federal, estatal, municipal o privada en donde se desarrolló la tesis); contexto educacional al que va dirigido la tesis (escolar: preescolar, primaria, secundaria, etc./no escolar); enfoque genérico del contexto educacional (jóvenes y adultos, especial, indígena, profesional y tecnológica); contexto del currículo; currículos y proyectos; organización de la institución escolar (no gubernamental, gubernamental); trabajo y formación de profesores/agentes de EA; movimientos sociales/movimientos ambientales.

En la tercera fase se realizó una organización a partir de ejes de análisis (tema de estudio; fundamentos de EA; procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje; recursos educativos y didácticos; Concepciones/Representaciones/Percepciones y procesos cognitivos del formador en EA y del aprendiz; políticas públicas en EA; objetivos; resumen; y resultados), apoyada en la construcción de matrices que permitieron ordenar la información.

Para el análisis de datos, se realizó un enfoque de investigación exploratoria por medio de la revisión documental de las tesis de posgrado para proporcionar un Estado del Arte inicial. La organización consistió en que cada uno de los 7 integrantes tuvo un grupo de tesis donde buscaron y llenaron la información correspondiente de los descriptores generales y específicos y formaron la base de datos. Finalmente se hizo una revisión crítica de la base de datos por parte de las autoras de este artículo. Esta revisión ayuda a diversificar las miradas de análisis, contar con información acerca de la temporalidad y la cantidad de producción académica a nivel maestría y doctorado en EA.

La cuarta y última fase, consistió en el proceso de realizar el análisis crítico de los hallazgos con el marco de referencia construido, esto permitió dar respuesta a la pregunta de investigación planteada en este artículo en cuanto al estado del arte de la EA en los posgrados de la UNAM y presentar los resultados del estudio exploratorio.

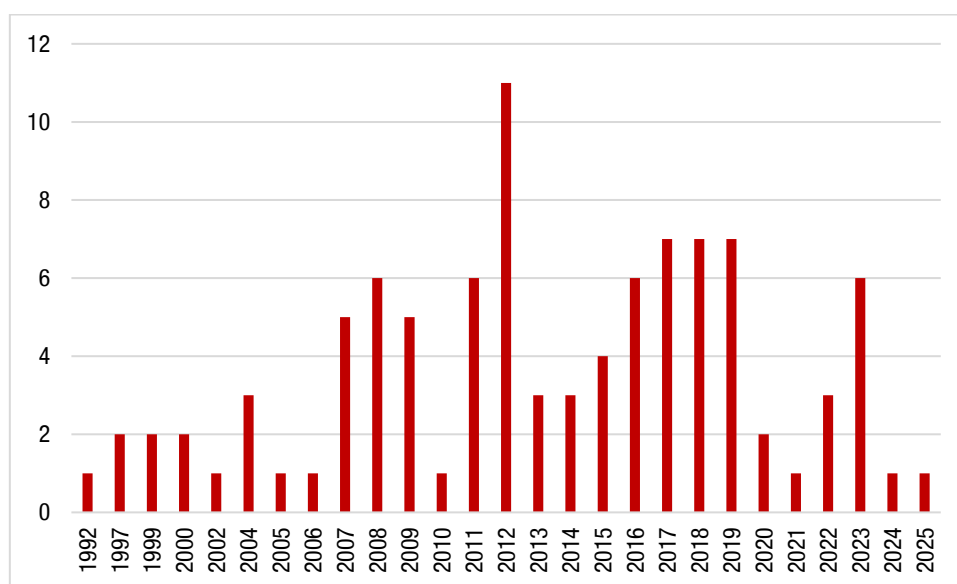
Resultados

El análisis de los descriptores seguidos permite dar cuenta del número de tesis publicadas por cada año desde 1992 a 2025, el cotejo de la producción académica a nivel maestría y doctorado establecido por medio de la estrategia de búsqueda avanzada en la base de datos *TESIUNAM*, la contribución de tesis por cada (CAA) de la UNAM y la perspectiva de ambientalización curricular que permea en esta Universidad. De tal manera que los hallazgos de esta investigación se desglosan a continuación.

En dicho periodo la UNAM con sus 42 programas de posgrado y 96 planes de estudio de maestría y doctorado ha publicado 52,337 tesis de maestría y 24,839 tesis de doctorado en total, se filtraron 79 tesis de maestría y 19 tesis de doctorado de acuerdo con las palabras clave que abordan la EA, y se obtuvieron 98 tesis que cumplen con los criterios para su incorporación a la investigación.

El Gráfico 1 muestra un aumento en la producción de tesis en EA desde 1992, alcanzando un pico en 2012. Sin embargo, se observa una disminución notable entre 2020 y 2022, atribuible a la pandemia por COVID-19. En la mayoría de años hay un incremento sustancial, exceptuando los años de 1993 a 1996, 2002, 2005, 2006, 2010 donde no hubo registros. Es importante señalar que, si bien no se establece una causalidad directa, la UNAM, como institución de gran relevancia nacional, tiende a reflejar las dinámicas del país. Por lo tanto, es posible que crisis económicas, políticas y sociales ocurridas previas a estos años mencionados, hayan influido en la capacidad de investigación y producción académica. Si bien hay variaciones, la EA muestra un aumento en la producción académica en las tesis de la UNAM.

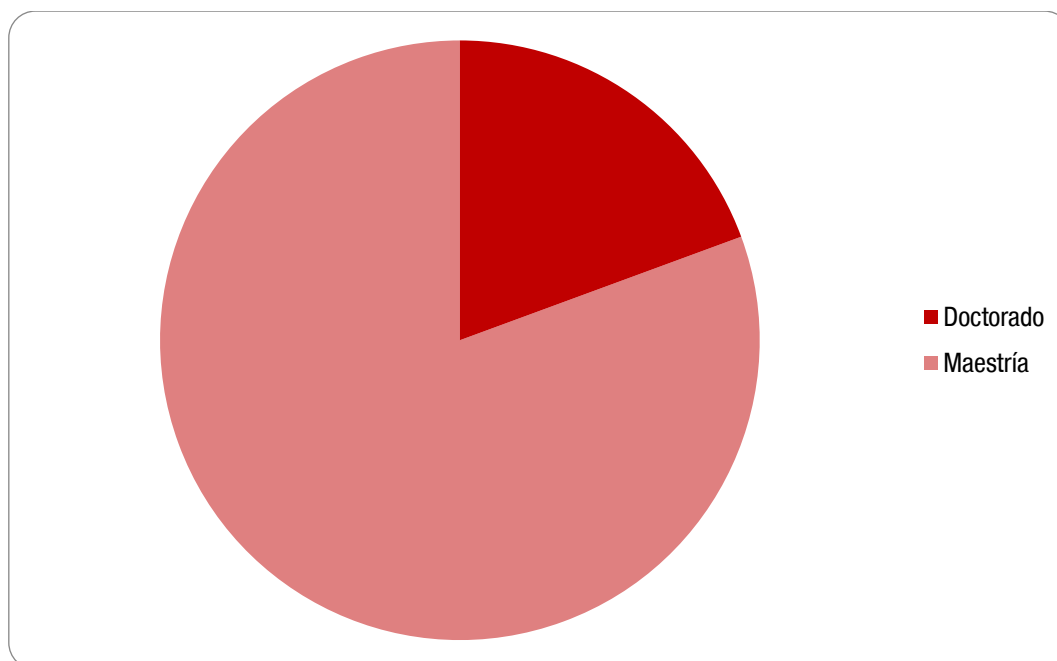
Gráfico 1. Número de tesis en EA por años desde 1992 hasta el 2025



Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

Es relevante destacar que con el buscador avanzado ambientalización curricular AND maestría/doctorado no existen tesis en la base de datos, lo que resalta es que la currícula de las carreras que se ofrecen en esta Universidad, salvo algunas excepciones, se mantienen sin ninguna modificación sustantiva de carácter ambiental (Bravo, 2005). El Gráfico 2 muestra el total de tesis de posgrado analizadas en esta investigación con un 80.6% a nivel de maestría y un 19.4% a nivel de doctorado.

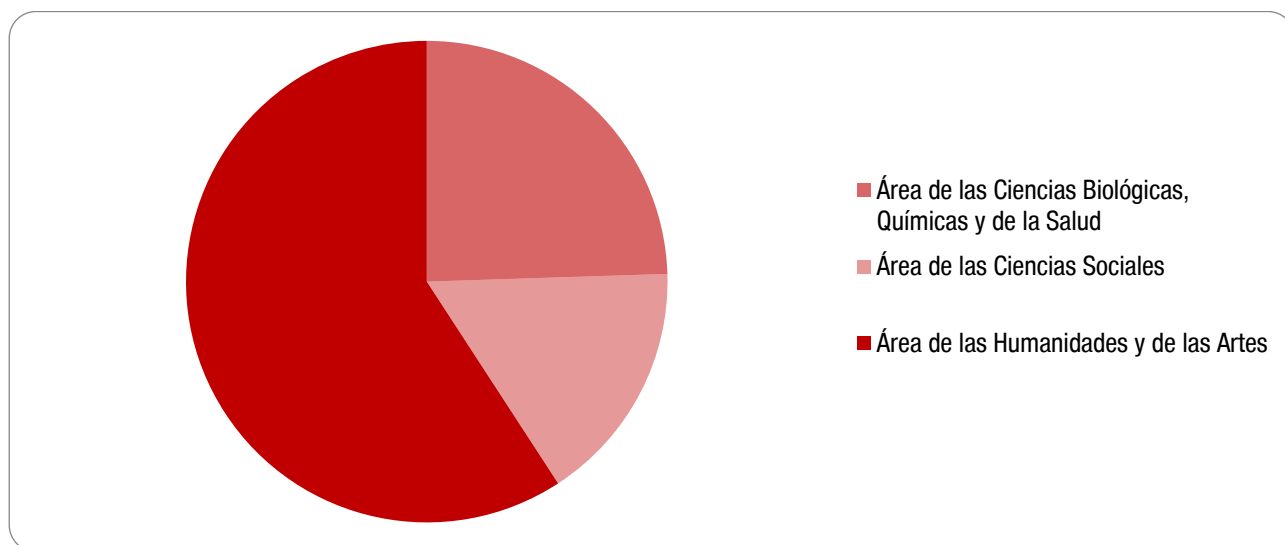
Gráfico 2. Total de tesis de maestría y doctorado en EA



Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

En cuanto a la producción académica por CAA, se observa en el Gráfico 3 que el Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) tiene el 59.2% de la producción académica a nivel posgrado, seguido por el Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CAABQYS) con el 24.5% y el Área de las Ciencias Sociales (CACS) con el 16.3%; mientras que en el Área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías (CAACFMI) hay ausencia de tesis de posgrado en EA.

Gráfico 3. Total de tesis por CAA



Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

En específico el Área de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud (CAABQYS) cuenta con 22 tesis de maestría y ninguna de doctorado; el Área de las Ciencias Sociales (CACS) tiene 9 tesis de maestría y 7 de doctorado y el Área de las Humanidades y de las Artes (CAAHYA) tiene 48 tesis de maestría y 10 de doctorado.

Es relevante que sea esta Área la que no tenga aportaciones en la investigación en cuanto a EA, sobre todo porque es la que aporta avances en Astrofísica, Ciencias Físicas, Ciencia e Ingeniería de la Computación, Ciencia e Ingeniería de Materiales, Ciencias Matemáticas, Ingeniería y Ciencias de la Tierra en particular esta última que podría contemplar la EA en el plan de estudios sin embargo, se observa que se han enfocado en comprender la dinámica física y geológica del planeta, de hecho el plan de estudios menciona que al estudiar el cambio climático y climatología física los estudiantes “investigan el sistema climático para determinar la vulnerabilidad y sustentabilidad de las sociedades del futuro y, en última instancia, la habitabilidad del planeta de adaptarse y enfrentar con resiliencia a los cambios” (Programa de Posgrado en Ciencias de la Tierra, Tomo 1, p. 25).

El 50% de los posgrados pertenecientes al CAABQYS tienen tesis de maestría con enfoque ambiental: 12 de Ciencias Biológicas, 6 de Psicología, 3 en Ciencias de la Sostenibilidad y 1 de Ciencias del Mar y Limnología. Además, se encontró que la producción en EA es limitada, reflejando un interés predominante en otros aspectos disciplinarios. El enfoque teórico tiende a ser naturalista, conservacionista, resolutivo y científico, con escasas perspectivas emergentes o ambientalización curricular, salvo los casos de Del Valle (2004) de la maestría en ciencias biológicas y la de Sepúlveda (2023) de la maestría en ciencias de la sostenibilidad.

Tabla 2. Aportación para la EA de los posgrados del CAACS

Posgrados CAACS	Maestría	Doctorado
Programa en ciencias de la administración	4	3
Programa en ciencias políticas y	2	0

sociales		
Posgrado en economía	2	2
Posgrado en derecho	1	0
Posgrado en geografía	0	2

Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

El CAACS tiene 9 tesis de maestría y 7 de doctorado (ver Tabla 2), aunque tiene presencia en cuanto a EA esta es limitada al análisis de las organizaciones políticas, cuestiones de derecho y la sustentabilidad desde un enfoque económico, energético y empresarial. En esta producción académica destacan las tesis de Luna (2017) con una revisión de los programas de educación ambiental en la educación básica y la de Bravo (2013) con un análisis de la dimensión ambiental y su incorporación en el currículum de la UNAM. Las corrientes de intervención pedagógica en educación ambiental que se abordan en esta área son la conservacionista/recursista, resolutive, socialmente crítica, sostenibilidad/sustentabilidad (Sauvé, 2005). Asimismo, no se aprecian visiones emergentes para la comprensión de la educación ambiental.

Por su parte como se observa en la Tabla 3, el CAAHYA tiene 48 tesis de maestría y 10 de doctorado; se destaca que son 8 de los 15 programas de posgrado los que cuentan con producción académica con abordaje ambiental.

Tabla 3. Aportación para la EA de los posgrados del CAAHYA

Posgrados CAAHYA	Maestría	Doctorado
Programa en pedagogía	8	5
Programa en antropología	0	1
Posgrado en arquitectura	5	1
Posgrado en estudios latinoamericanos	0	1
Posgrado en docencia para la educación media superior (MADEMS)	31	0
Posgrado en enseñanza superior (actualmente no existe el programa)	1	0
Posgrado en urbanismo	1	1
Posgrado en artes y diseño	1	0
Posgrado en música	0	1
Posgrado en diseño industrial	1	0

Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

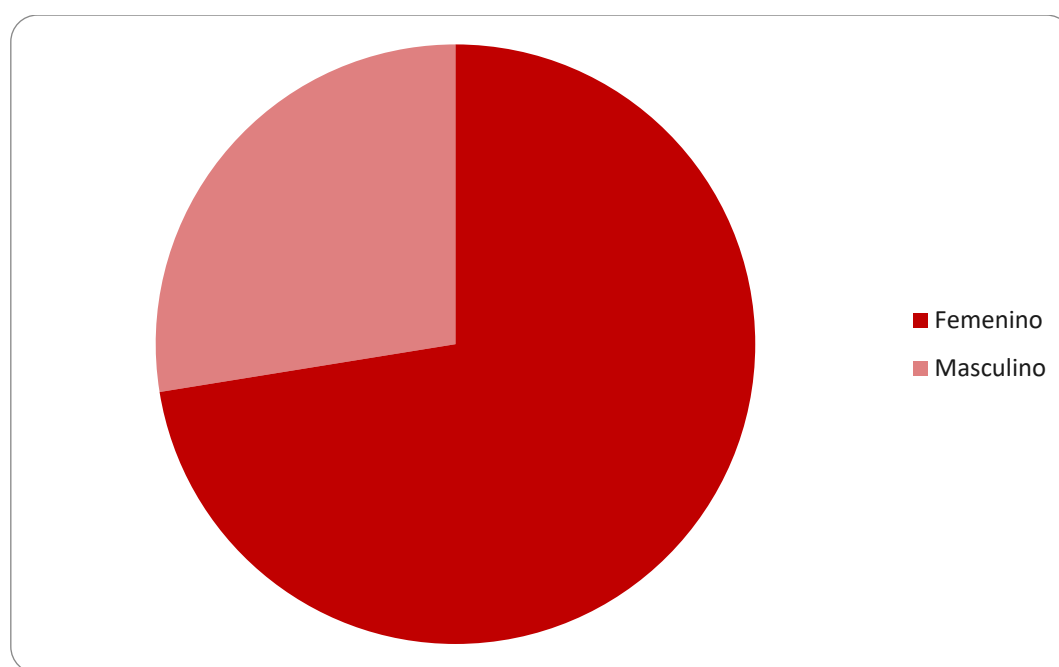
El análisis revela que el CAAHYA muestra un marcado interés en la EA, con una concentración significativa en el programa de maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS). Este programa, que abarca diversos campos de conocimiento como biología, química, geografía, ciencias sociales y ecología, tiene como objetivo fortalecer la formación de profesores de nivel medio superior. Además, busca integrar las áreas disciplinarias del bachillerato con la pedagogía de su enseñanza, capacitando a los docentes para diseñar estrategias de aprendizaje pertinentes y adaptadas a las necesidades de sus estudiantes. Con ello, se busca elevar la calidad de la educación en las escuelas de nivel medio superior en el país (Bravo y Macías-Nestor, 2023).

Desde la perspectiva de Sauvé (2005), las humanidades y las artes se vinculan con diversas corrientes de intervención pedagógica en EA, incluyendo enfoques naturalistas, conservacionistas, resolutivos, sistémicos, humanistas, socialmente críticos y de sostenibilidad. En este análisis destacan investigaciones como la de Eschenhagen (2005), que examina la interdisciplinariedad en los planes curriculares de maestría; la de Hernández (2019), que propone la incorporación de la geografía ambiental en la educación media superior y la de Resendiz (2023), que analiza la interdisciplinariedad de la EA en las maestrías mexicanas entre 2015 y 2022. Estas investigaciones subrayan la diversidad y profundidad del interés en la EA dentro de esta área académica.

La notable predominancia de autoras femeninas en la producción de tesis sobre EA en la UNAM, con un 72.4% frente al 27.6% de autores masculinos, sugiere una influencia significativa de la perspectiva feminista, aunque no siempre

explícita. Este aspecto podría explicarse por la convergencia de la EA con valores tradicionalmente asociados a lo femenino, como el cuidado y la responsabilidad hacia el entorno. La corriente feminista concibe el ambiente como un espacio tanto de cuidado como de disputa de género, promoviendo la participación activa de las mujeres, la visibilización de sus conocimientos ambientales y la transformación de estructuras opresivas a través de proyectos ambientales con perspectiva de género. Esta tendencia podría reflejar una mayor sensibilidad y compromiso de las mujeres con las problemáticas ambientales, así como una identificación con los enfoques pedagógicos que valoran la ética del cuidado y la justicia social (Sauvé, 2005).

Gráfico 4. Distribución del total de tesis en EA por género



Fuente: elaborado por las autoras, 2025.

El análisis de 98 tesis revela una distribución desigual en la producción académica de EA en la UNAM por CAA. Por ejemplo, el Área de las Humanidades y de las Artes lidera con el programa MADEMS como principal contribuyente, mientras que el Área de Ciencias Físico Matemáticas e Ingenierías carece de producción. La alta participación de mujeres en la investigación de EA sugiere la necesidad de incorporar el feminismo como un marco analítico para enriquecer la investigación y conexión entre género, ambiente y justicia social; y de esta forma mejorar la comprensión de las dinámicas y perspectivas que contribuyen a la ambientalización curricular. Estos hallazgos destacan la diversidad de enfoques y la necesidad de integrar perspectivas emergentes en la ambientalización curricular en todas las áreas de conocimiento.

Derivado de este análisis se observa que dentro de los fundamentos de EA en la ambientalización curricular de la UNAM las tesis de maestría provenientes del programa MADEMS se acercan a contemplar las perspectivas de los stakeholders o las emergentes en el sentido práctico ya que en algunas de ellas se contempla el contexto social, cultural y ambiental de los estudiantes teniendo en cuenta o identificando en su investigación a distintos actores involucrados.

Conclusiones

El análisis del estado del arte de la producción de tesis en EA en la UNAM muestra hasta este momento de la investigación un panorama complejo y diverso centrado en la gestión ambiental. Las tesis abarcan una amplia gama de enfoques y corrientes pedagógicas, desde perspectivas naturalistas y conservacionistas hasta enfoques críticos y de sostenibilidad. Hay una concentración de producción académica en el CAAHYA y una ausencia en el CAACFMI; lo que evidencia una brecha significativa en la integración de la dimensión ambiental en estas disciplinas.

Los hallazgos revelan una tendencia por la EA a nivel maestría, las tesis se orientan principalmente hacia la aplicación práctica, superando la contribución teórica en este campo. Además se refleja una orientación hacia una perspectiva socialmente crítica, impulsada por la participación femenina, esta tendencia sugiere la inclusión de la equidad de género

y la justicia social. La alta presencia de autoras de las tesis destaca la influencia de las mujeres en el cuidado y la conciencia ambiental; así como la necesidad de integrar perspectivas feministas en los proyectos ambientales, reconociendo sus saberes y promoviendo la transformación de estructuras opresivas y del avance de la EA y la ambientalización curricular.

Se observa una presencia de perspectivas emergentes de la EA, particularmente en el CAAHYA al tener la mayoría de la producción de tesis, resaltando el programa de MADEMS como el de mayor interés. Esta área muestra un interés sustancial y una apertura a nuevas formas de comprender y abordar los desafíos ambientales.

La labor de la UNAM en el avance de la ambientalización curricular se refleja en la expansión de nuevos planes de estudio con enfoque ambiental, en el incremento de la producción de tesis desde 1992, con un crecimiento aún más marcado en la última década. Estos resultados subrayan la relevancia creciente de la EA en el ámbito académico y la necesidad de continuar fomentando la investigación y la creación de nuevas herramientas en esta área y en diversos programas de posgrado.

Sin embargo, la EA continua sin articularse en torno a lo que mencionan Eschenhagen y Corbetta (2023) el "hacer" y el "cómo hacer" en la EA, para impulsar además de cambios teóricos y epistemológicos, las prácticas pedagógicas y didácticas automatizadas e instrumentalistas, con el fin de propiciar transformaciones sustanciales en la EA universitaria. Se observa una compleja interacción entre la ambientalización curricular, las perspectivas emergentes de la EA y la producción de tesis de posgrado de la UNAM.

La producción de tesis en EA en la UNAM refleja un campo en constante evolución, con avances significativos y desafíos latentes. Se destaca la necesidad de fortalecer la interdisciplinariedad, promover la ambientalización curricular y fomentar la adopción de perspectivas emergentes, como lo es el feminismo y la justicia social, que promuevan la creación de nuevas tesis y contribuciones al campo que propicien el avance del campo hacia las necesidades de lo que la sociedad y el ambiente requieren.

Referencias bibliográficas

ANUIES. (2012). *La educación superior en México: Tendencias, retos y políticas*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Barbosa, A. (2015). *Educación y arte para la sustentabilidad*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos; Juan Pablo Editor.

Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <https://doi.org/10.1108/14676370710823582>

Bravo, M. T. (2005). Enfoques educativos en el campo de la educación ambiental, a propósito de la incorporación de la "dimensión ambiental" al currículum universitario. En E. López, M. T. Bravo & E. González (Coords.), *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. ANUIES; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Bravo, M. T. (2013). *La dimensión ambiental y su incorporación en el currículum de la UNAM (1991–2012)*. UNAM.

Bravo, M. T. (2022). Trayectoria de la institucionalización de la educación ambiental en la educación superior en México. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 39(Especial), 93–115. <https://doi.org/10.14295/remea.v39iEsp.1517-1256>

Bravo, M. T., & Macías-Nestor, A. P. (2023). Análisis de tesis relacionadas con la educación ambiental de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM. *Cadernos CIMEAC*, 15(25), 18–29. <https://doi.org/10.14393/cimeac.v15n25.2023.2178-9770>

- Cahuich-Campos, D., Huicochea Gómez, L., & Mariaca Méndez, R. (2014). El huerto familiar, la milpa y el monte maya en las prácticas rituales y ceremoniales de las familias de X-Mejía, Hopelchén, Campeche. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 35(140), 157–184. <https://doi.org/10.24901/rehs.v35i140.107>
- Colectivo de Investigadores en Educación Ambiental Superior en América Latina y el Caribe, EArte ALyC. (2025, junio 12). Sobre el proyecto. <https://eartealyc.net/es/criterios.html#selecao>
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad: El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (G. Bellon, Ed.). UNAM.
- Eschenhagen, M. L. (2005). *La educación ambiental superior en América Latina: ¿Cómo se refleja la interdisciplinariedad en los planes curriculares de maestría?* [Tesis de doctorado, UNAM].
- Eschenhagen, M. L. (2016). Algunas observaciones sobre la década de la educación para el desarrollo sostenible y la tarea pendiente de la educación ambiental superior. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 11(2), 24–35.
- Eschenhagen, M. L. (2018). *Repensar la educación ambiental superior: Puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Eschenhagen, M. L., & Corbetta, S. (2023). Educación ambiental superior: De cómo nos forman y formamos en nuestras universidades: Reflexiones en torno a las producciones académicas de estudiantes y docentes en el marco de un seminario latinoamericano. *Revista Triángulo*, 15(25), 18–29.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la Tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Flores, R. (s. f.). Momentos y procesos de la investigación en educación ambiental. *Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- González-Gaudiano, E. (2003). La carta de la Tierra. *Agua y Desarrollo Sustentable*, 1(7).
- González Kuk, G. (2020). *Agroecología histórica maya en las tierras bajas de México*. https://www.researchgate.net/publication/342545748_AGROECOLOGIA_HISTORICA_MAYA_EN_LAS_TIERRAS_BAJAS_DE_MEXICO
- Hernández, E. (2019). *Propuesta para la incorporación de la asignatura geografía ambiental en la educación media superior: El caso de la Escuela Nacional Preparatoria* [Tesis de maestría, UNAM].
- IPCC. (2023). *Cambio climático 2023: Informe de síntesis. Population and Development Review*, 50(2), 577–580. <https://doi.org/10.59327/IPCC/AR6-9789291691647>
- Klein, N. (2014). *This changes everything: Capitalism vs. the climate*. Simon & Schuster.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. Siglo Veintiuno Editores.
- Leff, E. (2004). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis. Revista Latinoamericana*, 1–36.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo Veintiuno Editores.
- Luna, M. (2017). *Auditoría ambiental a los programas de educación ambiental a nivel educación básica* [Tesis de maestría, UNAM].
- Marcelo, L., et al. (2016). *La educación ambiental en Brasil: Análisis de la producción académica (tesis y disertaciones)*. Proyecto EArte Brasil. [Documento interno].
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

- Plan de Desarrollo Institucional UNAM (2023–2027). (2024). <https://www.rector.unam.mx/docs/PDI-2023-2027.pdf>
- Posgrado UNAM. (2025). *Programas de posgrado*. UNAM. <https://www.posgrado.unam.mx/programas-de-posgrado/>
- Programa de Posgrado en Ciencias de la Tierra. (2023). *Tomo I. Plan de estudios*. UNAM. https://www.pctierra.unam.mx/anterior/uploads/call_admission/file/27/Tomo I Plan de estudios Mayo2023.pdf
- Resendiz, J. G. (2023). *La interdisciplinariedad de la educación ambiental en México en las maestrías del 2015 al 2022* [Tesis doctoral, UNAM].
- Sánchez, V. (1982). Papel de la educación en la interacción entre estilos de desarrollo y medio ambiente. En O. Sunkel & N. Gligo (Coords.), *Estilo de desarrollo y medio ambiente en América Latina* (Lectura No 36, pp. 590–604). FCE.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 10, 11–37.
- Sepúlveda, P. (2023). *Sustentabilidad y ambiente en los planes de estudio de la UNAM* [Tesis de maestría, UNAM].
- UCA. (2025). *Unidad Coordinadora de Servicios de Apoyo Administrativo*. <https://www.uca.unam.mx>
- UNAM. (1985). *La Universidad Nacional de México en su segundo cuarto de siglo*. UNAM.
- UNESCO. (2021). *Declaración de Berlín sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)*. Federal Ministry of Education and Research. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375752>

Fecha de recepción: 17-3-2025

Fecha de aceptación: 22-4-2025

Pesquisas em Educação Ambiental no Brasil e os conflitos socioambientais: tendências e perspectivas

Investigación en Educación Ambiental en Brasil y conflictos socioambientales: tendencias y perspectivas

Research in Environmental Education in Brazil and socio-environmental conflicts: trends and perspectives

DOS SANTOS, Romualdo José¹ y DE CARVALHO, Luiz Marcelo²

dos Santos, R. J. Y De Carvalho, L. M. (2025). Pesquisas em Educação Ambiental no Brasil e os conflitos socioambientais: tendências e perspectivas. *RELAPAE*, (22), pp. 108-122.

Resumo

Neste trabalho, apresentamos parte dos resultados da tese do primeiro autor, que se voltou para a análise de teses e dissertações (T&D) em Educação Ambiental (EA) que têm como foco de investigação a relação entre processo educativo e conflitos socioambientais (CSA). Neste texto, procuramos sistematizar os dados relativos às possíveis tendências do ponto de vista dos objetivos/questões das pesquisas analisadas, procurando explorar sentidos que são postos em circulação nos relatos de pesquisa em EA que tratam da relação anteriormente mencionada. Trata-se de uma pesquisa documental de natureza qualitativa, inserida na linha das pesquisas na modalidade estado da arte, e orientada por uma perspectiva analítico-compreensiva da temática em questão. Para construção do *corpus* documental, os trabalhos foram selecionados em um banco de dados de teses e dissertações em EA, concluídas no Brasil, disponível aos pesquisadores na Plataforma Fracalanza (www.earte.net), vinculada ao Projeto EArte - Brasil. Entre as possíveis tendências que podem ser observadas, a partir de nossas análises, destacamos que situações concretas de CSA são consideradas nos relatos de pesquisa como contextos potencialmente promissores para a elaboração de fundamentos teórico-metodológicos e/ou como um princípio metodológico ou, ainda, como ponto de partida para a construção de metodologias ou procedimentos didáticos/recursos para as práticas em EA, em uma perspectiva crítica. A análise realizada aponta que o reconhecimento desses possíveis sentidos pode colaborar com a construção de uma agenda de pesquisa em EA, e de orientação tanto para políticas públicas de EA e práticas pedagógicas relacionadas com essa temática.

Palavras-chave: Conflitos socioambientais, Educação Ambiental, Pesquisa em Educação Ambiental, Estado da arte, Teses e Dissertações em Educação Ambiental.

Resumen

En este trabajo, presentamos parte de los resultados de la tesis del primer autor, la cual se centró en el análisis de tesis y disertaciones (T&D) en Educación Ambiental (EA) que tienen como foco de investigación la relación entre el proceso educativo y los conflictos socioambientales (CSA). En este texto, buscamos sistematizar datos relativos a posibles tendencias desde el punto de vista de los objetivos/preguntas de las investigaciones analizadas, buscando explorar sentidos que se ponen en circulación en las investigaciones en EA que tratan de la relación mencionada. Se trata de una investigación documental cualitativa, enmarcada en la modalidad estado del arte y guiada por una perspectiva analítico-compreensiva de la temática. Para la construcción del corpus documental, las obras fueron seleccionadas de una base de datos de T&D en EA, concluidas en Brasil, disponible en la Plataforma Fracalanza (www.earte.net), vinculada al Proyecto EArte - Brasil. Entre las posibles tendencias que se pueden observar, destacamos que situaciones concretas de CSA son consideradas en los informes de investigación como contextos potencialmente promisorios para la elaboración de fundamentos teórico-metodológicos y/o como principio metodológico o, incluso, como punto de partida para la construcción de metodologías o procedimientos/recursos didácticos para prácticas en EA, desde una perspectiva crítica. El análisis realizado indica que el reconocimiento de estos posibles significados puede colaborar

¹ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil / romualdoprof@yahoo.com.br / <https://orcid.org/0000-0002-5200-9993>

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Brasil / lm.carvalho@unesp.br / <https://orcid.org/0000-0002-6109-6830>

con la construcción de una agenda de investigación en EA, además de la orientación tanto de políticas públicas de EA como de prácticas pedagógicas relacionadas con esta temática.

Palabras Clave: Conflictos socioambientales, Educación Ambiental, Investigación en Educación Ambiental, Estado del Arte, Tesis y Disertaciones en Educación Ambiental.

Abstract

In this paper, we present part of the results of the first author's thesis, which focused on the analysis of theses and dissertations (T&D) in Environmental Education (EE) that focus on the relationship between the educational process and socio-environmental conflicts (SEC). In this text, we seek to systematize the data related to possible trends from the point of view of the objectives/questions of the research analyzed, seeking to explore meanings that are put into circulation in EE research report that deal with the aforementioned relationship. This is documentary research of a qualitative nature, which can be characterised as state-of-the-art modality and which was guided by an analytical-comprehensive perspective of the theme in question. To construct the documentary corpus, the works were selected from a database of theses and dissertations in EE, completed in Brazil, available to researchers on the Fracalanza Platform (www.earte.net), linked to the EArte - Brazil Project. Among the possible trends that can be observed from our analyses, we highlight that concrete situations of SEC are considered in the research reports as potentially promising contexts for the elaboration of theoretical-methodological foundations and/or as a methodological principle or, even, as a starting point for the construction of methodologies or didactic procedures/resources for EE practices, from a critical perspective. The analysis carried out indicates that the recognition of these possible meanings can collaborate with the construction of a research agenda in EE and guidance for both EE public policies and pedagogical practices related to this theme.

Keywords: Socio-environmental conflicts, Environmental Education, Research in Environmental Education, State of the art, Theses and Dissertations in Environmental Education.

Introdução

Os diferentes impactos e alterações provocados pelas atividades antrópicas, tanto nos ambientes e processos naturais quanto naqueles socialmente construídos pelos seres humanos, mobilizaram debates e discussões em diferentes setores sociais, que envolvem posicionamentos político-ideológicos relacionados com os modelos de relação sociedade e outros elementos da natureza. Intelectuais de diferentes correntes teóricas, e ativistas que cumpriram o papel de levantar as primeiras vozes do que seria reconhecido, ao final dos anos 1960, como movimento ambientalista, começavam a anunciar os riscos que os processos antrópicos de alteração da natureza poderiam significar. Um reflexo desse contexto e desses movimentos que passaram a problematizar as questões ambientais são as conferências e reuniões internacionais sobre o meio ambiente, realizadas periodicamente. A Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, que ocorreu em Estocolmo, na Suécia, em 1972, foi uma das primeiras iniciativas que contribuíram para a configuração da problemática ambiental como uma questão pública (Lopes, 2004). De acordo com esse autor, entre os desdobramentos dessa conferência, podemos citar que a preservação/conservação ambiental passou a ser entendida como novo fenômeno social, ou como uma nova percepção de um fenômeno. São poucos os que, atualmente, ainda consideram as questões ambientais como resultado de um modismo inconsequente, ou ainda, como falsas questões desse tempo de incertezas.

Os dados alarmantes, que vimos historicamente acumulando, evidenciam a dimensão de tais transformações e suas possíveis consequências para a vida no Planeta Terra, o que tem motivado alguns autores a apontarem como plausível a hipótese de um colapso ambiental (Marques, 2018; Stenger, 2015). Cientes de que estamos diante de uma questão complexa, já que está associada a aspectos econômicos, culturais e a escolhas sociais fundamentais, alguns autores vêm apontando para a natureza eminentemente política da questão ambiental (Bornheim, 1985; Leff, 2012, 2021; Zizek, 2011). As tentativas de compreender os caminhos que têm naturalizado uma concepção utilitarista em relação à natureza levam alguns autores a enfatizar as relações intrínsecas entre a questão ambiental e os atuais modelos de relação social de produção, particularmente o capitalismo, que tem sido orientado pelos princípios da razão e do domínio da modernidade sobre as condições de vida (Leff, 2012, 2021; Marques, 2018, 2022). Para Porto Gonçalves e Leff (2021, p. 431) “a questão ambiental representava uma crise de civilização, um limite na progressão da modernidade e a abertura de novos horizontes civilizatórios na perspectiva de sustentabilidade de vida na Terra”. Refletindo, particularmente, sobre esse processo de devastação da natureza no Brasil, Marques (2022, p. 169) aponta a história brasileira como sendo marcada, tanto pela história da escravidão quanto pelas “relações entre os humanos e a destruição nas relações dos humanos com a paisagem natural e com as outras espécies”.

A consciência em relação aos riscos da degradação ambiental desencadeou um processo de busca de compreensão de padrões da relação sociedade-natureza, das causas que definem esses padrões e das alternativas para alterá-las. Segundo Carvalho (1989, 2006), o interessante a observar é que, independentemente das compreensões teóricas e dos posicionamentos político-ideológicos em relação à temática ambiental, a educação é vista, sempre, como um processo fundamental nas tentativas de compreender as muitas nuances dessa temática. As preocupações com o meio ambiente e as indagações levantadas quanto às possibilidades e limites do processo educativo frente a esse cenário, fizeram com que tal relação se concretizasse, não apenas em práticas sociais com caráter pedagógico e político, mas, também, como objeto de estudo, o que contribuiu com a construção de um novo campo de conhecimento, o da Educação Ambiental (EA).

Nessa direção, Carvalho (1989, 2006, 2016) chama a atenção para os riscos de adesão de parte da comunidade de educadores ambientais às perspectivas ingênuas em relação ao processo educativo, e de aproximações com as propostas que apontam para a ilusão pedagógica, o entusiasmo pela educação ou otimismo pedagógico. Outros têm apontado para as diferentes tendências e perspectivas teórico-metodológicas que, embora nem sempre de forma consciente, informam o posicionamento dos educadores em relação aos fins da educação ambiental (Cavalari, Santana e Carvalho, 2006; Tozoni-Reis, 2008; Trein, 2012).

Stevenson et al. (2013) e Gough (2013), ao fazerem referência, em um texto clássico que reúne dados e reflexões de pesquisadores de vários países do mundo sobre o campo da pesquisa em EA, chamam a atenção para a crescente complexificação da EA, enquanto um novo campo de conhecimento. Campo, este, marcado por intensos processos de transformação que reagem àqueles que ainda insistem na delimitação de pressupostos, princípios e interpretações, em uma seara que envolve perspectivas disciplinares e interdisciplinares múltiplas.

Quando consideramos a experiência brasileira, alguns pesquisadores do campo buscam suas referências, por exemplo, no materialismo dialético ou nas perspectivas dos teóricos da Escola de Frankfurt, tais como Tozoni-Reis (2008) e Trein (2012). Outros constroem suas análises de resistência em perspectivas interpretativas, incluindo a fenomenologia (Passos, 2014; Sato, 2016; Sato, Moreira e Luiz, 2017); a hermenêutica (Carvalho e Grün, 2005, Carvalho, Tomazello e Oliveira, 2009); as perspectivas pós-críticas, como por exemplo, Reigota (2009, 2010), Guimarães e Sampaio (2014), Henning e Guimarães (2015), Sampaio (2019a, 2019b).

Igualmente, nesses contextos teóricos e metodológicos encontramos aqueles que adjetivam a educação ambiental, caracterizando-a como EA revolucionária (Sorrentino, 2020), indisciplinada (Layrargues, 2020), insurgente e desde el Sur (Plácido, Castro e Guimarães, 2018; Sánchez, Pelacani e Accioly, 2020; Campos, Bevilaqua e Sánchez, 2020). Reconhecendo esses movimentos no campo da EA, Carvalho, Carvalho e Borges (2024) reconhecem que esta sensibilidade socioambiental sofre, recentemente, outros deslocamentos, ao centralizar as culturas e a interculturalidade à perspectiva decolonial. Com isto, raça, gênero e classe nos contextos subalternizados são enfatizados nas práticas pedagógicas. Tais perspectivas teórico-metodológicas configuram tendências político-pedagógicas que, conforme explicitam Layrargues e Lima (2014), buscam fundamentação e justificativas para suas ações em raízes conceituais e políticas muito diversas.

Por fim, as considerações de Payne (2009) sobre as razões para problematizarmos a configuração do campo da EA parecem-nos, também, relevantes para a pesquisa em EA. Quais as implicações dessa diversidade de perspectivas teórico-metodológicas que circulam no campo da EA para o desenvolvimento da pesquisa na referida área? Tal questão, posta por Payne (2009), nos permite explicitar a pertinência ao buscarmos a relação entre tendências do campo das práticas discursivas da educação ambiental e o da pesquisa.

Assim, a busca de uma sistematização quanto ao que se tem produzido de conhecimento sobre educação ambiental nos possibilita o exercício de distanciamentos necessários, de novas interrogações; de pensar o não pensado (Leff, 2002); de exercer a criticidade e a criatividade na construção de significados sobre o mundo, sobre a temática ambiental e sobre o processo educativo. Tais questionamentos têm sido vistos como significativos, pois nos permitem

consolidar o que já sabemos e o que não sabemos como campo e demarcar os limites de nossas certezas e incertezas, examinar criticamente as mudanças que vimos experimentando nas últimas décadas nas diferentes dimensões da prática investigativa, evidenciar os debates atuais e controvérsias, os nossos silenciamentos, identificar as nossas fragilidades e evidenciar nossas conquistas como comunidade epistêmica que se consolida (Stevenson et al., 2013, p. 1).

No que diz respeito ao contexto da produção de conhecimento, tanto em relação à realidade brasileira, quanto à latino-americana, para o campo de Educação ou outras áreas do conhecimento, os programas de pós-graduação têm sido responsáveis por grande parte da produção da pesquisa. Tal constatação permite-nos evidenciar, assim como observado por Carvalho e Megid (2024), que a análise do crescente número de T&D em EA pode revelar *insights* sobre processos de produção de conhecimento na área, assim como para compreendermos aspectos significativos da complexidade do campo da EA.

No Brasil, a produção de conhecimento no campo da EA tem sido marcada, desde 1981, por um aumento significativo de sua produção e por sua complexificação do ponto de vista temático, teórico e metodológico (Fracalanza, 2004; Carvalho, 2016; Carvalho e Kawasaki, 2018; Carvalho e Megid, 2024).

Os esforços de pesquisa e de reflexão sobre o campo da EA, bem como as investigações acadêmicas desenvolvidas pelos pesquisadores do Projeto EArte foram sistematizadas em uma recente coletânea, anteriormente referenciada (Carvalho e Megid, 2024), a qual conta com um banco de dados que pode ser acessado pela Plataforma Fracalanza (www.earte.net), que disponibiliza informações sobre 6.142 teses e dissertações em EA concluídas no Brasil, entre 1981 e 2020. Ao nos depararmos com esse grande número de pesquisas em EA produzidas, precisamos levar em conta que essas produções estão relacionadas, como destaca Payne (2009), a uma diversidade de aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos que marcam o campo da EA. Além desses aspectos, não podemos deixar de mencionar a diversidade de temáticas que são exploradas pelos pesquisadores que desenvolveram essas teses e dissertações (T&D).

Dentre os diferentes temas que têm sido explorados pelos pesquisadores da equipe do Projeto EArte, vimos, desde 2015, procurando compreender os sentidos que têm sido postos em circulação sobre as relações propostas – nesses discursos que relatam pesquisas em EA – entre os conflitos socioambientais (CSA) e o campo da EA. Tal temática foi, assim, tomada como problema de investigação que orientou o desenvolvimento da tese de doutorado do primeiro autor deste artigo, uma vez que os CSA vêm sendo entendidos como centrais e, muitas vezes, como determinantes para a compreensão das nuances que envolvem o debate ambiental.

A pesquisa mais ampla, por nós desenvolvida, evidenciou que muitos são os significados e sentidos sobre CSA que são postos em circulação tanto nas discussões sobre a temática ambiental como nos relatos de pesquisa em EA. Neste artigo, e em outros trabalhos desenvolvidos e já publicados a partir do trabalho de doutorado (Santos e Carvalho, 2021; 2022; 2025), temos adotado como orientação a compreensão de conflitos ambientais ou socioambientais como sendo

aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando pelo menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio que desenvolvem ameaçada por impactos indesejáveis — transmitidos pelo solo, água, ar ou sistemas vivos — decorrentes do exercício das práticas de outros grupos (Acseirad, 2004, p. 47).

Partindo dessa compreensão, entendemos que o trabalho com a temática dos CSA, em diferentes contextos educacionais, pode ajudar a construir práticas educativas orientadas por uma perspectiva crítica. Para tanto, precisamos levar em conta que o trabalho educativo com as questões ambientais precisa

asumir el alcance estructural de la crisis climática, cuestionando los dogmas de la economía capitalista y sus estilos de desarrollo; desvelar las contradicciones y conflictos socioambientales del ‘sistema’, ya que no se puede crecer indefinidamente en un mundo finito ni el crecimiento puede ser condición para el bienestar; repensar las relaciones local-global ante las exigencias de la descarbonización; educar en y para la cultura de la sustentabilidad, con criterios de equidad y justicia social; comprometerse con todo lo que pueda significar paliar el sufrimiento humano (Caride y Meira Cartea, 2020, p.31).

Fica evidente, diante do que foi apresentado, a necessidade de se pensar um modelo de educação, de formação, contra-hegemônico, que possibilite transformar a “razão instrumental em razão emancipatória” (Severino, 2006, p. 632). Como já indicado por Santos (2019) e Santos e Carvalho (2021, 2022, 2025), os CSA, podem ser entendidos como princípio orientador de propostas e práticas educativas que tratam da questão ambiental numa perspectiva crítica. De acordo com os autores, tais propostas e práticas, ao serem pautadas no diálogo entre saberes, promovem a superação da “semiformação” dos sujeitos.

As pesquisas e práticas em EA podem ser vistas como uma oportunidade para explicitar o caráter político e ideológico da questão ambiental. A explicitação desse caráter, pode ocorrer, quando práticas sociais, neste caso, as educativas e de pesquisa, sejam capazes de promover o reconhecimento – explícito ou implícito – dos CSA.

Neste trabalho, buscamos sistematizar parte dos resultados da tese do primeiro autor, já referenciada (Santos, 2019), nos quais procuramos identificar, explorar e discutir objetivos e as questões de pesquisa que motivaram e orientaram pesquisas do campo que se voltam a relação entre processo educativo e CSA. Afinal, o que tem mobilizado os pesquisadores brasileiros do campo de EA a investigar tais relações? Quais as possibilidades e os limites, tanto do ponto de vista teórico, quanto das práticas pedagógicas que têm como foco a temática dos CSA? As relações entre os CSA e os modelos de produção e reprodução social têm sido colocados em pauta por essas pesquisas?

Perspectivas teórico-metodológicas e procedimentos de pesquisa

Esta é uma pesquisa documental de natureza qualitativa, que teve como objeto de análise as T&D em EA, que exploram a relação entre processo educativo e CSA. Assim, este trabalho se insere na linha das chamadas pesquisas em estado da arte, que, segundo Ferreira (2002, p. 258), são marcadas por seu caráter inventariante e descritivo que possibilita enfrentar o “desafio de mapear e de discutir a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Neste trabalho, orientamo-nos pela perspectiva analítico-compreensiva dessa linha de pesquisa (Megid Neto e Carvalho, 2018), que é marcada por um processo de reflexão e de síntese integrativa.

Para realizarmos nossas análises, partimos do pressuposto de que as T&D, assim como outros tipos de enunciados, podem ser entendidos como gêneros discursivos secundários (Bakhtin, 2011). Tais gêneros, segundo nossa interpretação, são constituídos e estão relacionados à produção de signos. Para Volóchinov (2017), os signos constituem-se materialmente e são construídos na relação (comunicação ideológica, interação semiótica) que se dá entre indivíduos que fazem parte de um mesmo grupo social e que interiorizam esses signos. O reconhecimento e compreensão da dinâmica de atribuição e/ou imposição de valores aos signos ideológicos pode oferecer indícios daquilo que permanece e do que não se sustenta enquanto enunciado estável, no caso da produção acadêmico-científica em EA.

Para construção do *corpus* documental, realizamos buscas na opção “qualquer campo”, na Plataforma Fracalanza, usando o radical “confliit”. Retornaram 250 T&D referentes ao período 1981 a 2016. Como o referido banco foi atualizado, disponibilizando trabalhos até o ano de 2020, realizamos uma nova busca, usando o mesmo critério, anteriormente mencionado, para o período de 2017 a 2020. Essa segunda busca retornou 108 relatos de pesquisa. Para a seleção das T&D a serem analisadas, foram estabelecidos critérios que tinham como pressuposto a relação entre processo educativo e CSA. A leitura dos textos completos, orientados pelos critérios mencionados, levou-nos à seleção de 77 T&D³, sendo 54 dissertações de mestrado acadêmico, três dissertações de mestrado profissional e vinte teses de doutorado.

As T&D analisadas foram identificadas pelo código “Tr”, seguido de um número, por exemplo “Tr1”, atribuído conforme o ano de conclusão das pesquisas, em ordem crescente. A análise dos objetivos/questões de pesquisa das T&D torna-se significativa, pois corresponde à busca de construção de um panorama desses trabalhos e à própria caracterização do campo da pesquisa em EA. De acordo com Costa, Costa e Andrade (2014, p.12),

A definição dos objetivos de uma dissertação ou tese é uma das bases de sustentação do processo de construção do conhecimento. Podemos, a partir deles, identificar a linha paradigmática do estudo, se a abordagem foi qualitativa ou quantitativa ou mista. A escolha do referencial teórico, ou mesmo da revisão de literatura, assim como do próprio caminho metodológico adotado, também estão diretamente vinculados aos objetivos.

Diante dessas considerações, podemos dizer que a análise dos objetivos e questões de pesquisa nos fornece indícios, os quais permitem que reconheçamos e compreendamos, a partir do foco escolhido para a investigação, os diferentes aspectos explorados nas pesquisas. Assim, a partir das leituras dos textos das T&D, primeiramente tentamos identificar os objetivos ou questões de pesquisa propostos. Para concretizar essa tarefa, as leituras e análises se concentraram nos textos introdutórios das T&D analisadas.

Resultados das análises: objetivos e questões de pesquisa - tendências e perspectivas

Dentre os 77 trabalhos que compuseram o *corpus* documental desta pesquisa, 57 são investigações em nível de mestrado, sendo que 54 foram concluídas em programas de pós-graduação de mestrados acadêmicos, e três de mestrados profissionais. Vinte trabalhos são resultados de teses de doutorado. Ao analisar os objetivos/questões explicitados nas T&D que compõem o *corpus* documental desta pesquisa, estamos identificando os focos que têm sido privilegiados nas investigações que se voltam para a relação entre EA e CSA. Tal esforço nos permite, assim, evidenciar perspectivas que são apontadas em relação ao processo educativo, quando esse tema, visto como central para muitos pesquisadores, como já mencionamos, passa a ser considerado como um princípio orientador para o trabalho pedagógico. Assim, como resultado desse primeiro esforço que se concentrou na leitura dos textos das T&D, e na identificação desses elementos textuais dos relatos analisados, resultou na sistematização desses dados, apresentados na Tabela 1.

Tabela 1.

Foco em termos de objetivos e questões de pesquisas propostos nas T&D em EA, concluídas no Brasil e cadastradas na Plataforma Fracalanza, que exploraram a relação entre processo educativo e a temática dos conflitos socioambientais nos diferentes contextos educacionais.

³ Os dados sobre os trabalhos analisados podem ser consultados em: <https://pdf.ac/Vv6sg>

Foco em termos de objetivos e questões de pesquisa propostos nas T&D em EA analisadas	Contexto Educacional				Total
	E	NE	E-NE	AG	
1 Análise e discussão do papel do processo educativo ou da EA em contextos marcados por situações de conflito socioambiental.	4	20	4	8	36
2 Discussão, construção ou implementação de propostas educativas relacionadas à situações de conflito socioambiental.	10	10	5	0	25
3 Análise de sentidos (concepções, discursos, percepções, representações, narrativas, visões) sobre CSA pelos atores sociais que os vivenciam.	5	8	2	0	15
4 Avaliação e análise de recursos didáticos que exploram questões ligadas a temática dos CSA.	6	1	0	1	8
5 Desenvolvimento ou discussão de fundamentos teórico-metodológicos tendo como referência a relação processo educativo e CSA.	1	3	1	0	5

Fonte: elaborada pelos autores

Legenda: E = contexto escolar; NE = contexto não escolar; E-NE = contexto escolar-não escolar; AG = abordagem genérica dos contextos escolares.

As T&D que compuseram o *corpus* de análise desta pesquisa foram agrupadas em cinco grupos, considerando os focos dados no texto desses trabalhos, quando levamos em conta os objetivos/questões de pesquisa. Observamos que algumas pesquisas, dez dentre as 77 analisadas, explicitam objetivos/questões que nos permitem associá-los a mais de um foco de investigação, ampliando, em alguns casos, para até três dos diferentes focos analisados.

Em relação aos contextos educacionais que foram motivo de investigação nas T&D analisadas, a maioria deles vinculava-se ao contexto não escolar (37), seguidos do contexto escolar (22). Nove pesquisas voltaram seus interesses para dois contextos educacionais (escolar-não escolar) e nove são classificadas como abordagem genérica.

Uma primeira tendência que podemos perceber nas T&D que foram por nós relacionadas ao Foco 1 dos objetivos e questões de pesquisa, refere-se à ênfase dada em alguns textos à dimensão pedagógica dos CSA, no sentido de fomentar e ampliar as percepções dos estudantes quanto à complexidade da temática ambiental. Como exemplo, citamos objetivo proposto no Tr52 (2017, p.19):

... analisar o conflito territorial e socioambiental que afeta o povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, *buscando identificar seu potencial pedagógico para informar práticas de Educação Ambiental pautadas por reflexões, abordagens, orientações metodológicas e opções epistêmicas interculturais* [grifo nosso].

Observamos que, os objetivos propostos nas pesquisas analisadas, caminham na direção de associar as possibilidades do processo educativo relacionado a situações de conflito socioambiental como um caminho possível para promover a participação dos atores que os vivenciam, de forma consciente ou não. O objetivo geral do trabalho Tr22 (2009, p. 3), por exemplo, foi o de “identificar os aspectos e as *influências da educação nos processos participativos*” [grifo nosso] de gestão ambiental pública em UCs.

Em outras pesquisas relacionadas a esse primeiro foco, identificamos outra dimensão que nos parece muito cara para os trabalhos educativos que exploram a temática dos CSA, que é a da justiça socioambiental. O trabalho Tr35, que teve como objeto de estudo projetos de escolas sustentáveis propostos no estado do Rio de Janeiro, buscou, em seu objetivo, “verificar as aproximações e os distanciamentos dos projetos com as *demandas por justiça ambiental* presentes nas localidades onde as escolas estudadas estão situadas” [grifo nosso] (Tr35, 2015, p. 8).

É interessante observar que, em uma outra pesquisa analisada, faz-se referência, como uma possibilidade a ser explorada em sala de aula, aos “dilemas resultantes dos conflitos socioambientais”. Segundo os objetivos da pesquisa em questão, esses dilemas poderiam abrir caminhos para a compreensão da escola como espaço de resistência e de enfrentamento a esta condição de conflitos. Nesse sentido, o trabalho Tr56 (2017, p. 19) destaca, em seu objetivo, a necessidade de se “*compreender o papel da Escola nas lutas para o enfrentamento dos conflitos e fortalecimento da resistência*” [grifo nosso].

Tal proposição poderia ser vista, no nosso entendimento, como um dos caminhos possíveis de aproximação entre as temáticas dos CSA e da justiça socioambiental, como apontado pelo trabalho anteriormente mencionado e por Santos (2019) e Santos e Carvalho (2025). Vale ressaltar, também, que a escola pode ser considerada como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de trabalhos educativos que explorem as possíveis relações entre os conflitos socioambientais e justiça socioambiental.

A análise desses trabalhos nos permite, assim, indicar que é esse o sentido que está sendo posto em circulação quando consideramos os CSA, como destacado por Santos (2019) e Santos e Carvalho (2021, 2022, 2025), qual seja, considerar essa temática como princípio orientador de propostas e práticas em EA que sejam trabalhadas em uma perspectiva crítica, em diferentes contextos educacionais. As práticas educativas relacionadas às situações de conflito poderiam nos indicar caminhos para se pensar formas de potencializar a ação dos sujeitos envolvidos nesse processo, no sentido de serem capazes de reconhecer as relações sociais promotoras de dominação e exploração. Tais perspectivas, em nosso entender, abrem caminhos possíveis para que as vozes dos sujeitos envolvidos nos processos educativos tenham espaços que lhes permitam serem ditas e ouvidas e, assim sendo, a educação seja um processo que abra caminhos, tanto para o educador quanto para o educando, para a constituição de sujeitos, tal como proposto por Paulo Freire (2013). É esse, também, que nos parece ser o sentido que tem sido enfatizado por outros pesquisadores do campo da EA. Costa e Loureiro (2024, p.9) ressaltam que

tratar pedagogicamente o conflito tem relação com o reconhecimento de que só se pode promover a solidariedade, a igualdade, a tolerância e o diálogo, enfrentando e superando as relações sociais que promovem dominação e exploração.... Portanto, o conflito, ao ser parte da estrutura da sociedade, é pedagogicamente indispensável por trazer para o concreto e para o cotidiano os conteúdos. Ou seja, é uma dimensão da vida social que precisa ser reconhecida para ser enfrentada.

Os objetivos identificados nos textos das T&D que se voltam para o Foco 2 enfatizam a discussão, construção ou implementação de propostas educativas relacionadas às situações de conflito socioambiental, como ilustrado pelo excerto do objetivo da pesquisa Tr10 (2004, p.4) que propõe a construção “*com a comunidade da Bacia Hidrográfica do Rio Cachoeirinhas e com os representantes do setor público e organizações sociais e privadas, um processo de educação ambiental*” [grifo nosso]. Nesse excerto é possível observar que as práticas, propostas e intervenções educativas podem ser entendidas como processos que possibilitam a construção de propostas, currículos ou de projetos que têm como objetivo a organização e participação dos atores sociais envolvidos, direta ou indiretamente, nas situações de conflito socioambiental.

Outro elemento comum entre os objetivos das T&D relacionadas ao Foco 2, mas que está presente, também, nos trabalhos do Foco 1, é a ideia de os CSA poderem ser considerados como princípio orientador ou, como denominado no texto do objetivo da pesquisa Tr45, 2017, p. 30), “eixos estruturantes das práticas educativas” que tratam da questão ambiental, apontando para “caminhos contra-hegemônicos” e de “ressignificação dos processos de construção de políticas públicas em educação ambiental”.

Ainda sobre os trabalhos que compõem esse segundo grupo, cabe salientar que as três dissertações produzidas em programas de mestrado profissional (MP) têm como foco de suas investigações a discussão, construção ou implementação de propostas educativas relacionadas às situações de conflito socioambiental.

Muitos desses programas, principalmente, os vinculados a programas de mestrados profissionais, exigem que o autor apresente, além da dissertação ou tese, um produto educacional. As dissertações de mestrado profissional presentes no *corpus* desta pesquisa foram desenvolvidas nos programas de Pós-graduação em Ensino de Ciências (Tr31, Tr33) e Gestão e Regulação de Recursos Hídricos (Tr61) das seguintes instituições: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (Tr31); Universidade de Brasília (Tr33) e Universidade Federal de Pernambuco (Tr61). Dos três trabalhos, dois (Tr33 e Tr61) apresentaram produtos educacionais relacionados aos CSA, anexo ao texto das dissertações. Esses produtos se caracterizam por propostas de estratégias, recursos que podem ser utilizados em diferentes contextos educacionais.

Seguindo nossas análises, no Foco 3 foram agrupados e incluídos quinze trabalhos, nos quais, de acordo com os objetivos/questões de pesquisa, se propuseram a analisar as concepções, percepções, representações, narrativas,

sentidos, visões de atores sociais que vivem em áreas de CSA. O trabalho Tr17 (2007, p.18), desenvolvido junto a uma comunidade de seringueiros, por exemplo, buscou “compreender suas percepções em relação aos conflitos ambientais”.

As pesquisas que colocaram ênfase em seus objetivos e questões de investigação na avaliação e análise de recursos didáticos, que exploram questões ligadas à temática dos CSA, foram agrupadas e sistematizadas no Foco 4, especificado na Tabela 1.

São vários os recursos explicitados nas pesquisas e que foram motivo de análise ou avaliação do processo investigativo, a saber: jogos de papéis (Tr13, Tr38), o jogo Probio - Projeto de Conservação e Utilização Sustentável da Diversidade Biológica, resultado da parceria Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação (Tr42) -, livros didáticos (Tr18, Tr48, Tr58, Tr65) e documentários (Tr25). Assim como observado no trabalho Tr13 (2006, p. 4) que buscou “analisar os alcances e os limites dos jogos de papéis na área ambiental”, as pesquisas relacionadas aos recursos didáticos focaram em evidenciar as possibilidades e limites das práticas educativas voltadas à temática dos CSA.

Cinco trabalhos enfatizaram, nos objetivos/questões de pesquisa, a discussão, reflexão ou elaboração/construção de fundamentos teórico-metodológicos tendo como referência a relação entre o processo educativo e os CSA (Foco 5).

A pesquisa Tr41 relacionada a esse foco, por exemplo, parte dos CSA para pensar e orientar o processo educativo. Neste trabalho, o objetivo geral foi “desenvolver *fundamentos teórico-metodológicos de educação ambiental* que integrem os Eixos temáticos do programa de capacitação entre si, articulando ao conceito de empowerment enquanto estratégia de fortalecimento individual e coletivo de atores locais [grifo nosso]” (Tr41, 2016, p. 21).

Ainda sobre o trabalho Tr41, em seus objetivos específicos, a pedagogia freireana é citada como referencial teórico-metodológico que, conforme proposto no texto, é visto como um caminho potente para fundamentar as práticas educativas em EA. Nas pesquisas Tr74 e Tr75, outros dois referenciais são citados.

No caso da pesquisa Tr74 (2020, p. 24), o objetivo geral proposto pelo autor foi “identificar, nos discursos produzidos em situações de conflitos socioambientais, elementos da utopia libertária úteis para fundamentar a Educação Ambiental”. Já a pesquisa Tr75 (2020, p. 7), apresenta como objetivo geral “identificar e analisar as potencialidades e desafios pedagógicos dos conflitos ambientais à luz da Educação Ambiental Crítica e da Ecologia Política”. A Utopia libertária, a Ecologia Política e o Pensamento Decolonial Latino-americano, citados nesses dois trabalhos, são fundamentos teórico-metodológicos que dialogam com a Pedagogia Freireana, mencionada no trabalho Tr41.

A presença desses referenciais nas T&D que foram por nós analisadas, reforça a ideia defendida por Costa e Loureiro (2023, p. 15) de “que o pensamento ambiental na [América Latina] AL vem se desenvolvendo contra os fundamentos de uma matriz eurocêntrica capitalista, cuja tradição tem na geopolítica atual do “desenvolvimento sustentável” sua nova forma de colonização/exploração”. Para esses autores o pensamento freireano se coloca como possibilidade de desenvolver pesquisas em EA que contribuam com o enfrentamento e superação do “projeto civilizatório eurocêntrico”.

No caso das pesquisas em EA brasileiras, além do pensamento freireano, também merece destaque a articulação entre os campos da EA e da Ecologia Política (EP), como destacado por Silva et al. (2021) e Menezes e Cosenza (2025).

Em linhas gerais, é possível evidenciar, considerando o conjunto de pesquisas analisadas, que os sentidos enfatizados quando os CSA são explorados em processos educativos, giram em torno do potencial pedagógico dessa temática no sentido de mobilizar e incentivar a participação dos atores sociais em processos de resistência, de enfrentamento em relação aos CSA e de lutas junto aos movimentos pela justiça socioambiental.

Diante dos resultados sistematizados até aqui, alguns pontos emergem como centrais. O primeiro deles refere-se às potencialidades do trabalho com os CSA contribuir com a formação dos sujeitos para a participação, resistência e empoderamento. Como já destacado por Santos (2019), resistência e empoderamento estão associados à organização dos indivíduos em torno de interesses que precisam ser reconhecidos por eles como coletivos. Já em relação à participação, o autor ressalta que é necessário criar “condições mínimas para que, principalmente, os sujeitos marginalizados possam se posicionar e tomar parte em situações de conflito socioambiental” (Santos, 2019, p. 169).

Outro ponto que é central, quando a temática dos CSA é explorada, remete à ideia de justiça socioambiental. Os sentidos postos em circulação nas pesquisas sobre essa ideia explicitam a necessária resignificação da questão ambiental e educacional, para que sejamos capazes de construir outros futuros, outros mundos possíveis (Santos e Carvalho, 2025).

Também, merecem destaque os sentidos relacionados aos aportes teóricos ligados ao Pensamento Decolonial, que são postos em circulação nas pesquisas analisadas. Ao analisar pesquisas em EA desenvolvidas no contexto brasileiro, Stortti, Sanchez e Kato (2025, p. 15), ressaltam que as investigações orientadas por essa perspectiva promovem

um diálogo entre a EA crítica, a interculturalidade e a decolonialidade e, nesse contexto, observamos que elas podem contribuir com suas características específicas e nas suas confluências para as lutas sociopolíticas ambientais contra-hegemônicas; e com elementos para um modelo societário pluriétnico multicultural embasado no bem viver (sumak kawsay) dos povos andinos e nas ideias que apresentam o mesmo significado com nomes diferentes nos povos originários (pindorânicos) e da diáspora brasileiras.

Além do Pensamento Decolonial, como já mencionado, a Utopia Libertária, a Pedagogia Freireana e a Ecologia Política são referenciais que têm orientado as pesquisas e as práticas educativas que tratam dos CSA.

Considerando os sentidos que foram explicitados neste artigo e esses referenciais, uma questão parece emergir como central: a de que o trabalho com os CSA abre caminhos promissores para a perspectiva crítica da EA, entendida, fundamentalmente, como um processo educativo que leve os sujeitos que dele participam a questionar os modelos hegemônicos de relação sociedade e os outros elementos da natureza e construir esperanças de que um outro mundo é possível.

A educação, como ressalta Trein (2012), desempenha um papel mediador e formador na sociedade. O reconhecimento de que os CSA podem constituir-se como eixo estruturante de processos educativos numa perspectiva crítica precisa levar em conta que “é parte do compromisso ético-político do pensamento crítico explicitar que a produção do conhecimento, enquanto produção social, não se separa de sua dimensão ideológica e de seu compromisso de classe” (Trein, 2009, p. 307).

Lima e Torres (2021, p.14) chamam atenção para “importância de uma pedagogia da autonomia e de resistência, da internalização dos problemas locais e dos CSA, da formulação de metodologias participativas e do diálogo com a comunidade extraescolar, sem perder de vista a integração com a comunidade escolar”.

Podemos depreender, a partir dessas considerações, que a relação entre processo educativo e CSA, promove a formação de um sujeito ecológico, que é

aquele sujeito ecológico que descoloniza seu imaginário cooptado e ultrapassando os limites do reducionismo do individualismo meritocrático, se investe do papel social da militância ecológica, exercitando sua cidadania política enquanto um ‘ativista’ da causa ambiental, para subversivamente retomar o caminho da civilidade no convívio humano com e no planeta Terra. Desse drama social ecológico, afinal, há a promissora esperança da emergência de uma nova pedagogia a preencher de ânimo o campo da Educação Ambiental (Layrargues, 2020, p. 77).

Essas considerações, que podemos encontrar no campo da EA crítica, parecem estar alimentando e sendo colocadas em circulação nas pesquisas que estão sendo realizadas no interior do sistema de Pós-Graduação no Brasil. Assim, é nesse processo dialógico e de escolhas político-ideológicas que os campos da prática pedagógica, da produção de pesquisas empíricas e das formulações teóricas do campo vão se alimentando e participando ativamente do processo de construção dessa rede infinita de sentidos sobre a relação entre práticas educativas e a temática dos CSA.

Considerações Finais

A análise dos objetivos/questões de pesquisa das T&D que compõem o objeto de estudo deste trabalho nos permitiu reconhecer sentidos que são postos em circulação pelas T&D que exploram a relação entre processo educativo e CSA. Conforme nossa perspectiva, tais sentidos podem ser compreendidos como princípios, ou eixos orientadores, tanto para as práticas educativas / pedagógicas quanto para as práticas de pesquisas em EA.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, os resultados das análises realizadas oferecem elementos que nos permitem considerar que os CSA podem concretizar alguns referenciais teórico-metodológicos que contribuam com a construção de práticas educativas vinculadas a essa temática, em uma perspectiva crítica. Nas pesquisas arroladas neste artigo, foram considerados como aportes teóricos: a Pedagogia Freireana, a Utopia Libertária, a Ecologia Política e o Pensamento Decolonial. Esses aportes evidenciam que o trabalho com os CSA tem sido associado a perspectivas relacionadas ao Pensamento Ambiental Latino-americano.

Diante desse quadro teórico-metodológico, podemos depreender que as práticas educativas e de pesquisa sobre a temática dos CSA possibilita a construção de outras pedagogias no campo da EA.

Ao considerar os CSA como princípios orientadores, entendemos que o processo educativo cria espaços para que os indivíduos tenham voz e assumam o papel de agentes no processo de transformação de sua realidade. Para tanto, é necessário que esses sujeitos se organizem em torno de interesses coletivos, entre eles, o de promoção de justiça socioambiental, entendida como promissora, pois possibilita a construção de processos educativos e formativos emancipatórios. Esses processos formativos caminham na direção da mobilização e da resistência de grupos excluídos e marginalizados. Entendemos que esses princípios do trabalho educativo com os CSA estão comprometidos com a formação do sujeito ecológico e contribuem para esta se consolide.

Sendo assim, entendemos ser possível considerar que práticas educativas que exploram a temática dos CSA podem ajudar a ampliar as fronteiras da emancipação humana, como destacado nos trabalhos analisados. Ainda que essa seja uma possibilidade de desenvolver práticas em EA numa perspectiva crítica, é preciso, também, estar atento àquelas abordagens que atribuem a essas práticas a responsabilidade e o potencial de apontar para perspectivas e referenciais teóricos que passaram a ser explorados mais recentemente pelo campo da Educação Ambiental, e ainda são escassos, a exemplo das questões que têm sido levantadas pelas perspectivas da decolonialidade, das utopias e epistemologias ecológicas. Pontuamos que as abordagens que caminham nessa direção demandam atenção especial, no sentido de evitarmos que se construam visões ingênuas sobre o processo educativo.

Vale destacar a relevância do trabalho de pesquisadores que se dedicam a realizar estudos na linha do estado da arte, como é o caso, do projeto EArte. Tais estudos contribuem com a consolidação do campo da pesquisa em EA, tanto no cenário nacional quanto internacional, haja vista, que esse projeto conta com a participação de pesquisadores de instituições de outros países da América Latina.

Por fim, é necessário colocar em pauta a necessidade de pesquisas futuras que problematizem as possibilidades e limites dos aportes teórico-metodológicos alinhados ao pensamento ambiental latino-americano para a construção de práticas educativas e de pesquisa em EA e que possam potencializar a inserção dos CSA em nossas práticas discursivas relacionadas com a EA.

Referências

Acseirad, H. (2004). *Conflitos ambientais no Brasil*. Relume Dumará.

Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal* (P. Bezerra, Trad., 6ª ed.). WMF Martins Fontes.

Bornheim, G. (1985). Filosofia e política ecológica. *Revista Filosófica Brasileira*, 1(2), 17–24.

Campos, B. F., Bevilacqua, P. M., & Sánchez, C. (2020). Aprender com as resistências, insistir com as esperanças: De uma herança colonial à construção da utopia. *Ensino, Saúde e Ambiente*, (Especial), 412–433. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a43030>

Caride, J. A., & Meira Cartea, P. A. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Revista Interuniversitaria*, (36), 21–34. <http://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/>

Carvalho, I. C. M., & Grün, M. (2005). Hermenêutica e educação ambiental: O educador como intérprete. En L. A. Ferraro Jr. (Ed.), *Encontros e caminhos: Formação de educadoras(es)* (pp. 175–188). Ministério do Meio Ambiente.

Carvalho, L. M. (1989). *A temática ambiental e a escola de 1º grau* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.

Carvalho, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: Dimensões e abordagens. En H. C. S. Cinquetti & A. Logarezzi (Orgs.), *Consumo e resíduo: Fundamentos para o trabalho educativo* (pp. 19–41). EdUFSCar.

Carvalho, L. M. (2016). *Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil: Um campo em construção?* (Tese de Livre-Docência). Universidade Estadual Paulista.

Carvalho, L. M., & Megid, J. (2024). *Estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil (1981–2020): Meta-análises e narrativas de um campo complexo e plural*. Editora FE-Unicamp.

Carvalho, L. M., Megid Neto, J., Kawasaki, C. S., Bonotto, D. M. B., Amaral, I. A., Fernandes, J. A. B., Santana, L. C., Carvalho, M. B. S. S., & Cavalari, R. M. F. (2018). Environmental education research in Brazil: Some highlights from theses and dissertations. *Environmental Education Research*, 24(10), 1447–1463. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1545154>

Carvalho, L. M., & Kawasaki, C. S. (2018). Um panorama do estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. En M. L. Eschenhagen, G. Vélez-Cuarteras, C. Maldonado & G. G. Pino (Eds.), *Construcción de problemas de investigación: Diálogos entre el interior y el exterior* (pp. 114–148). Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia.

Carvalho, L. M., Tomazello, M. O., & Oliveira, H. (2009). Pesquisa em Educação Ambiental: Panorama da produção brasileira e seus dilemas. *Cadernos Cedes*, 29(77), 13–27. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000100002>

Carvalho, L. M., Carvalho, I. C. M., & Borges, M. G. (2024). Environmental education in Brazil. En *Oxford Bibliographies: Education* (pp. 1–81). Oxford University Press.

Cavalari, R. M. F., Santana, L. C., & Carvalho, L. M. (2006). Concepções de educação e Educação Ambiental nos trabalhos do I EPEA. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 1(1), 141–173. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.vol1.n1.p141-173>

Costa, M. A. F., Costa, M. F. B., & Andrade, V. A. (2014). Caminhos (e descaminhos) dos objetivos em dissertações e teses: Um olhar voltado para a coerência metodológica. *Revista Práxis*, 6(11), 11–24. <https://doi.org/10.25119/praxis-6-11-595>

Costa, C. A. S., & Loureiro, C. F. B. (2023). Paulo Freire e educação ambiental crítica: Por uma práxis intercultural de libertação. *Revista da Faculdade de Direito da UFG*, 47(3), 1–21. <https://revistas.ufg.br/revfd/article/view/65755>

Costa, C. A., & Loureiro, C. F. (2024). Educação ambiental crítica e conflitos ambientais: Reflexões à luz da América Latina. *Revista e-Curriculum*, 22, 1–24. <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e59508>

Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257–272. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>

Fracalanza, H. (2004). As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: Alguns comentários preliminares. En J. E. Taglieber & A. F. S. Guerra (Orgs.), *Pesquisa em educação ambiental: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental* (pp. 55–77). Editora Universitária.

Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido* (67ª ed.). Paz e Terra.

Gough, N. (2013). Thinking globally in environmental education: A critical history. En R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 33–43). AERA / Routledge.

Guimarães, L. B., & Sampaio, S. M. V. (2014). Educação ambiental e as pedagogias do presente. *Em Aberto*, 27(91), 123–134.

Henning, P., & Guimarães, L. B. (2015). Educação ambiental: Travessias pelo contemporâneo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, (Especial), 1–3. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.4846>

- Layrargues, P. P., & Lima, G. F. C. (2014). As macro tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17(1), 23–40. <https://doi.org/10.1590/1809-44220003500>
- Layrargues, P. P. (2020). Manifesto por uma educação ambiental indisciplinada. *Ensino, Saúde e Ambiente*, (Especial), 44–87. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a40204>
- Leff, E. (2002). *Epistemologia ambiental* (5ª ed.). Cortez.
- Leff, E. (2012). *Aventuras da epistemologia ambiental: Da articulação das ciências ao diálogo de saberes* (S. C. Leite, Trad.). Cortez.
- Leff, E. (2021). Devir da vida e transcendência histórica: As vias abertas do diálogo de saberes. En E. Leff (Ed.), *Ecologia política: Da desconstrução do capital à territorialização da vida* (J. Calvimontes, Trad., pp. 469–489). Editora Unicamp.
- Lima, G. F. C., & Torres, M. B. R. (2021). Uma educação para o fim do mundo? Os desafios socioambientais contemporâneos e o papel da educação ambiental em contextos escolarizados. *Educar em Revista*, 37, 1–20. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77819>
- Lopes, J. S. L. (2004). A “ambientalização” dos conflitos sociais. En J. S. L. Lopes, D. Antonaz, R. Prado & G. Silva (Orgs.), *A ambientalização dos conflitos sociais: Participação e controle público da poluição industrial* (pp. 17–38). Relume Dumará.
- Marques, L. (2018). *Capitalismo e colapso ambiental* (3ª ed.). Editora Unicamp.
- Marques, L. (2022). Brasil, 200 anos de devastação: O que restará do país após 2022? *Estudos Avançados*, 36(105), 169–184. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.011>
- Megid Neto, J., & Carvalho, L. M. (2018). Pesquisas de estado da arte: Fundamentos, características e percursos metodológicos. En M. L. Eschenhagen, G. Vélez-Cuartas, C. Maldonado & G. G. Pino (Eds.), *Construcción de problemas de investigación: Diálogos entre el interior y el exterior* (pp. 97–113). Universidad Pontificia Bolivariana / Universidad de Antioquia.
- Megid Neto, J. (2009). Educação ambiental como campo de conhecimento: A contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(2), 95–110. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol4.n2.p95-110>
- Menezes, A. K., & Cosenza, A. (2025). Os lugares da ecologia política na educação ambiental: Análise de um grupo de discussão de pesquisa. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, 20(1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2025-18824>
- Passos, L. A. (2014). Metodologia da pesquisa ambiental a partir da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 9(1), 38–52. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol9.n1.p38-52>
- Payne, P. G. (2009). Framing research: Conceptualization, contextualization, representation and legitimization. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 4(2), 49–77. <https://doi.org/10.18675/2177-580x.vol4.n2.p49-77>
- Plácido, P. O., Castro, E. M. N. V., & Guimarães, M. (2018). Travessias para educação ambiental ‘desde el sur’: Uma agenda política crítica comum em ‘zonas de sacrifício’ como o Brasil e América Latina. *Ambiente & Educação*, 23(1), 8–30. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v23i1.7393>
- Porto-Gonçalves, C. W., & Leff, E. (2021). Ecologia política na América Latina: Reapropriação social da natureza, reinvenção de território e construção de uma racionalidade ambiental. En E. Leff (Ed.), *Ecologia política: Da desconstrução do capital à territorialização da vida* (J. Calvimontes, Trad., pp. 429–468). Editora Unicamp.
- Reigota, M. (2009). Educação ambiental brasileira: A contribuição da nova geração de pesquisadores e pesquisadoras. *Interacções*, (11), 1–7. <https://doi.org/10.25755/int.372>

- Reigota, M. A. (2010). Educação ambiental frente aos desafios apresentados pelos discursos contemporâneos sobre a natureza. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 539–553. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200008>
- Sampaio, S. M. (2019a). Como criar uma paisagem em ruínas? Deslocamentos, desconstruções e a insistência de pensar a educação ambiental no Antropoceno. *Quaestio*, 21(1), 19–38. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n1p19-38>
- Sampaio, S. M. V. (2019b). Educação ambiental e estudos culturais: Entre rasuras e novos radicalismos. *Educação e Realidade*, 44, 1–19. <https://doi.org/10.1590/2175-623689216>
- Sánchez, C., Pelacani, B., & Accioly, I. (2020). Educação ambiental: Insurgências, re-existências e esperanças. *Ensino, Saúde e Ambiente*, (Especial), 1–20. <https://doi.org/10.22409/resa2020.v0i0.a43012>
- Santos, R. J. (2019). *Conflitos socioambientais e processo educativo: Análise de dissertações e teses em Educação Ambiental (1981–2016)* (Tese de doutorado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.
- Santos, R. J., & Carvalho, L. M. (2021). Processo educativo e os conflitos socioambientais: Construção de possíveis significados e sentidos. *Revista Práxis & Saber*, 12(28), 40–55. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11169>
- Santos, R. J., & Carvalho, L. M. (2022). Conflitos socioambientais nas pesquisas em educação ambiental: Processo educativo e transformação social. *Revista Triângulo*, 15(Especial), 109–129. <https://doi.org/10.18554/rt.v15iEsp.6522>
- Santos, R. J., & Carvalho, L. M. (2025). Sentidos de justiça socioambiental em teses e dissertações em educação ambiental brasileiras (1981–2016). *ACTIO: Docência em Ciências*, 10(2), 1–22.
- Sato, M. (2016). Ecofenomenologia: Uma janela ao mundo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 1–18.
- Sato, M., Moreira, B. D., & Luiz, T. C. (2017). Educação ambiental e a narrativa transmídia: Pedagogia popular e a fenomenologia recriando espaços da educação escolar. *Momento: Diálogos em Educação*, 26(2), 282–296. <https://doi.org/10.14295/momento.v26i2.6830>
- Severino, A. J. (2006). A busca do sentido da formação humana: Tarefa da Filosofia da Educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 619–634. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022006000300013>
- Silva, M. A., Silva, C. N., Cosenza, A., & Milanés, O. A. G. (2021). Quando a educação ambiental anuncia a ecologia política: O que dizem os anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental? *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, 16(2), 10–25. <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X.2021-15045>
- Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental e revolução. En E. D. T. P. Grandisoli, P. R. J. Souza & R. A. A. Monteiro (Eds.), *Educar para a sustentabilidade: Visões de presente e futuros* (pp. 176–179). IEE-USP / Reconnecta.
- Stengers, I. (2015). *No tempo das catástrofes: Resistir à barbárie que se aproxima*. Cosac Naify.
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (Eds.). (2013). *International handbook of research on environmental education*. AERA / Routledge.
- Storti, M. A., Sánchez, C., & Kato, D. S. (2025). Diálogos insurgentes: O debate decolonial e seus reflexos na pesquisa em Educação Ambiental. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, 20(1), 1–19. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2025-18682>
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2008). *Educação ambiental: Natureza, razão e história* (2ª ed.). Autores Associados.
- Trein, E. S. (2012). A educação ambiental crítica: Crítica de quê? *Revista Contemporânea de Educação*, 7(14), 304–318. <https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1673>

Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (S. Grillo & E. V. Américo, Trans.). Editora 34.

Žižek, S. (2011). *Primeiro como tragédia, depois como farsa* (M. B. Medina, Trad.). Boitempo.

Fecha de recepción: 19-3-2025

Fecha de aceptación: 28-8-2025

SECCIÓN GENERAL



La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales

The Consolidation of Comprehensive Sexual - Education as a Public Policy in Argentina. A Regulatory Analysis of its Milestones, Tensions, and Current Challenges

MARIANI, Marina Aida¹ y MESSINA, Verónica²

Mariani, M. A. y Messina, V. (2025). La consolidación de la Educación Sexual Integral como política pública en Argentina. Análisis normativo de sus hitos, tensiones y desafíos actuales. *RELAPAE*, (22), pp. 124-138.

Resumen

Entre avances y retrocesos la educación sexual integral (en adelante, ESI) en Argentina se consolidó como política pública y resultó fortalecida por la aprobación de diferentes leyes nacionales que la acompañan, siendo Argentina en la región, un país pionero en la aprobación de una ley específica con enfoque integral. El derecho a la ESI busca promover una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, que incluye aspectos de la diversidad sexual, la promoción de la salud sexual y (no) reproductiva entre otros ejes vinculados con la identidad de género, la orientación sexual y la igualdad de trato y oportunidades para las mujeres y disidencias. Respaldada en un encuadre internacional sobre derechos humanos, esta política nacional tuvo su correlato en el plano federal y jurisdiccional, así como en un proceso regional de inclusión de la educación sexual en la normativa de los países limítrofes. En este trabajo nos proponemos visibilizar el proceso de consolidación de la política de ESI en Argentina desde un enfoque comparativo y analítico del contenido del marco legal nacional y federal. Se combinan técnicas de investigación documental y análisis de contenido, mediante la revisión y estudio del marco regulatorio relevante. Se encontró que la política de ESI se vio impulsada en nuestro país por el enfoque de derechos, por el reconocimiento de los derechos del niño, niña y adolescente y por las políticas de salud sexual. Hasta el año 2023 esta política se mantuvo, aunque no de manera homogénea, en las distintas administraciones. No obstante, las primeras acciones implementadas por el último gobierno avanzan en la redefinición de las funciones del nivel central, en la eliminación de programas sobre ESI y en la modificación del entramado normativo que caracteriza el proceso analizado por lo que surgen preguntas en torno a su continuidad.

Palabras Clave: Derecho a la educación, educación sexual integral, perspectiva de género, derechos humanos, política pública.

Abstract

Among progress and setbacks, comprehensive sexual education (hereinafter, CSE) in Argentina has been consolidated as a public policy and strengthened by the approval of various national laws that support it, making Argentina being a pioneer in the region in the approval of a specific law with this comprehensive approach. The right to CSE seeks to promote education for a responsible sexuality from a gender perspective, which includes aspects of sexual diversity, the promotion of sexual and (non) reproductive health, among other areas linked to gender identity, sexual orientation, and equal treatment and opportunities for women and dissidents.

Supported by an international human rights framework, this national policy was reflected at the federal and jurisdictional levels, as well as in a regional process of including sexual education in the regulations of border countries. In this paper, we aim to make visible on the consolidation of CSE policy in Argentina from a comparative and analytical perspective of the national and federal legal framework. We combine document research and analysis of content techniques through

¹ Universidad de Buenos Aires, Argentina / licmarianimarina@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0003-9081-2773>

² Universidad de Buenos Aires, Argentina / veromessina@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-7922-0841>

a review and study of the relevant regulatory framework. We found that CSE policy in our country was driven by a rights-based approach, by the recognition of the rights of children and adolescents (teenagers), and by sexual health policies. This policy was maintained, although not uniformly, across different administrations until 2023. However, the initial actions implemented by the current government progressed toward redefining the functions at central level, eliminating programs for CSE and modifying the regulatory framework that regulates the process under analysis, raising questions about its continuity.

Keywords: Right to education, comprehensive sexual education, gender perspective, human rights, public policy.

La educación sexual integral como política pública en el contexto regional

La consolidación de la ESI como política pública es producto de un proceso histórico de avances y retrocesos que puede reconocerse no solo en nuestro país sino también en los países de América Latina y del Caribe. Nos encontramos con una extensa serie de estudios en el análisis del contenido de las leyes, decretos, resoluciones, documentos y programas que promueven la educación sexual en distintos países de la región (Baez, 2015, 2016; Vidal Velis, F., 2017; Quiroga Sanzana et al., 2020; Perdomo Ballén y Rodríguez Roman, 2022; Ronconi et al., 2023; Miguez et al., 2024). De acuerdo con el planteo de Báez (2015), la educación sexual en América Latina logró posicionarse en leyes y programas específicos y también encontró menciones en un marco normativo más amplio. La autora plantea que las nociones de derechos, la perspectiva de género y la integralidad están presentes en los instrumentos normativos de la región no obstante lo cual, cabe la pregunta sobre cómo se traducen estas nociones en las políticas públicas de cada uno de los países. Por su parte, Ronconi et al. (2023), afirman que los avances normativos en la región son significativos, aunque incipientes, por lo que se plantean fuertes desafíos en la implementación vinculados con la formación docente, el lugar asignado a las familias y a las convicciones religiosas, la subordinación de la educación sexual a las políticas de salud y la integralidad del enfoque, por citar algunos ejemplos. Una diferencia importante para señalar es que no todos los países utilizan los mismos términos para referirse al tema. Mientras que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO) utiliza la terminología Educación Integral en Sexualidad (EIS), los países de la región se refieren con términos específicos como educación sexual o educación sexual integral o incluso con algunos no tan específicos como por ejemplo educación para la prevención. En este trabajo, adoptamos la terminología que se desprende de la ley argentina (educación sexual integral) y respetamos la utilizada en las normas de cada país mencionado.

Tanto en Argentina como en los países de la región, los tratados internacionales sobre derechos humanos y, en particular, la Convención Sobre los Derechos del Niño (1989) han propulsado la aprobación de leyes y programas que contribuyeron a la consolidación de la ESI como política pública. En este recorrido, el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho ha sido un avance fundamental en la configuración del marco legal en materia de derecho a la educación, a la educación sexual, así como en el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos.

Mientras que en Argentina existe una ley específica sobre ESI (Ley nacional N°26150) que enfatiza en la integralidad del enfoque y en su enseñanza desde el nivel inicial hasta el nivel superior, los países limítrofes retoman la importancia de la enseñanza de educación sexual en un marco normativo más amplio.³ Por ejemplo, Uruguay establece en la Ley General de Educación (N°18437, 2008) los propósitos de la educación sexual y la obligatoriedad de incluir educación sexual como uno de los ejes transversales de la formación de estudiantes desde la educación inicial hasta la formación docente. Asimismo, la Ley sobre Salud Sexual y Reproductiva (N°18426, 2008) le otorga la responsabilidad al Estado uruguayo de garantizar las condiciones para el ejercicio pleno de los derechos sexuales y reproductivos de toda la población. Por último, implementa desde el año 2008 un programa específico sobre Educación Sexual en las diferentes modalidades y niveles del sistema educativo (UNESCO, 2024). En el caso de Paraguay, no existen referencias a la ESI en la Ley General de Educación (Ley N°1264, 1998), pero el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N°1680, 2001) reconoce explícitamente, en el marco del derecho a la salud sexual y reproductiva, la garantía por parte del Estado de “(...) programas de salud y educación sexual integral del niño y adolescente, que tiene derecho a ser informado y educado de acuerdo con su desarrollo, a su cultura y valores familiares” (artículo 14). La norma resalta la participación activa de la sociedad, de los padres y familiares por el respeto y obligación de este derecho. Por su parte, Bolivia es uno de los pocos países de la región que establece en su Constitución Nacional (2009) de manera explícita el derecho al ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos y en el Código Niña, Niño y Adolescente (Ley N°548, 2014) establece la formación oportuna en educación sobre sexualidad integral. En su Ley de Educación (Ley N°070, 2010), establece como uno de los fines de la educación “promover una sociedad despatriarcalizada, cimentada en la equidad de género, la no referencia de roles y la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos” (artículo 4, inc.6). En el caso de Chile, la educación sexual está prevista en la Ley N°20418 (2010), vinculada con la regulación de la fertilidad. Señala que los establecimientos de enseñanza media deben incluir un programa de educación sexual para promover una sexualidad responsable e incluir información sobre los métodos anticonceptivos. Explicita la adecuación

³ La ausencia de ley específica hace posible la existencia de regulaciones que cercenan el derecho a la ESI. Por citar dos ejemplos, en Paraguay la resolución N°29664/17 prohíbe la difusión y utilización de materiales referentes a la teoría y/o ideología de género y la resolución N°1761/19 establece la no utilización del material denominado “Guía para docentes sobre educación sexual integral”. En Brasil, en el año 2011 el poder ejecutivo vetó un material sobre diversidad sexual elaborado por diferentes ONG para la enseñanza en las escuelas (Báez, 2015).

del programa según el proyecto educativo, las convicciones y las creencias del establecimiento y de los padres. No hay referencias a la ESI en la Ley de Educación (del año 2020 y modificada en el año 2022), aunque se mencionan como objetivos de la Educación Básica la adquisición de hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y de la salud. Por último, en la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (2022) se establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho a la educación sexual y afectiva integral de los niños, niñas y adolescentes, así como de promover ambientes educativos libres de violencia, maltrato y bullying. También se reconoce el derecho a recibir una enseñanza sobre su sexualidad de manera integral y responsable, que incorpore la prevención de embarazos no deseados.

Por su parte, Brasil cuenta con educación sexual obligatoria en la escuela primaria y secundaria según los Parámetros Curriculares Nacionales aprobados en el año 1998. En la Ley N°8069 del Estatuto de la niñez y adolescencia se hace mención a la protección de las mujeres embarazadas, el acceso a centros de salud y en la prevención del embarazo adolescente (Ronconi et al, 2023). Desarrolló programas como el Programa de Combate a la Violencia y la Discriminación contra GLTB (Gays, Lesbianas, Transgénero y Bisexuales) y de Promoción de la Ciudadanía de Homosexuales “Brasil sin homofobia” desde el 2004.

Si bien los países de la región cuentan con algún marco normativo que sustenta el abordaje legal de la ESI, no necesariamente esto tiene un correlato con su efectiva implementación. Coincidimos con Cimmino et al (2021) que

los países que tienen leyes o resoluciones específicas de EIS, son los que reportan mayores niveles de implementación de la EIS y sostenibilidad en el tiempo (...) si está contemplada en leyes y normativas más generales, y no específicas, esto señala debilidades ya que las mismas quedan sujetas a una arbitraria interpretación de los gobernantes (Cimmino et al, 2021, p.73).

Asimismo, los niveles en los que los contenidos se encuentran insertos en el currículo varían en los diferentes países así como la obligatoriedad de los contenidos por nivel educativo (Cimmino et al, 2021).⁴

En síntesis, el cambio de paradigma tutelar al de la promoción y protección de los derechos del niño, niña y adolescente, impulsó el reconocimiento del derecho a la ESI en diversos países de la región y contribuyó a su posicionamiento como política pública. Del mismo modo, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos permitió la incorporación de la enseñanza sobre sexualidad en diversos marcos normativos que, en algunos casos, articulan con leyes educativas y, en otros, circunscriben su enseñanza al ámbito de la salud. A pesar de los avances, nos interesa señalar como límite para un enfoque integral, el lugar destacado que le otorgan a la familia y a las convicciones de los centros de enseñanza que se menciona en la normativa de la mayoría de los países relevados. Asimismo, sostenemos que la importancia de aprobar una ley específica contribuye a garantizar el derecho, promover la integralidad, definir competencias precisas para los distintos niveles de gobierno y sostener las políticas más allá de los gobiernos de turno.

Antecedentes en el plano internacional y local

La consolidación de la ESI como política pública en nuestro país encuentra solidez en un marco internacional y en distintas leyes nacionales que contribuyeron a robustecer su interpretación. En este recorrido, la aprobación de la Ley nacional N°26150 del Programa Nacional de ESI constituye un hito sobresaliente y distintivo en la región. El reconocimiento del derecho a la ESI aparece en los principales marcos conceptuales suscritos por agencias de desarrollo internacional como la UNESCO y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), que adoptan enfoques de género, derechos y diversidad como pilares centrales en su abordaje. Además, la educación para los derechos humanos, la igualdad de género y la promoción de una cultura de paz y no violencia son elementos clave dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, asumidos por los Estados en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015. La ley nacional N°26150 retoma en sus fundamentos normas internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer

⁴ De los países considerados en este artículo, solo Argentina y Uruguay contemplan la enseñanza obligatoria desde el nivel inicial hasta el nivel superior. En Bolivia, Brasil y Chile los contenidos obligatorios se implementan en la educación media/secundaria básica.

(CEDAW), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, entre otros.

Estos avances normativos internacionales fueron incorporados en la reforma constitucional de 1994 que otorgó el reconocimiento de máxima jerarquía a los tratados internacionales de derechos humanos (artículo 75 inciso 22) y sentó las bases para el desarrollo de políticas públicas. Un ejemplo de ello fue la ratificación por parte de Argentina de la Convención Interamericana de Belem do Pará de 1994 que marcó un punto de inflexión en la lucha contra la violencia de género en el país y operó como marco para el desarrollo de leyes específicas. Este tratado establece el derecho de las mujeres a vivir una vida libre de violencia, tanto en el ámbito público como en el privado, y obliga a los Estados parte a adoptar medidas para prevenir, sancionar y erradicar todas las formas de violencia contra las mujeres. Como mencionamos en el apartado anterior, otro antecedente importante es el abandono del paradigma tutelar impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). El enfoque de la promoción y protección integral de los derechos del niño, niña y adolescentes ha permitido trascender la visión tutelar tradicional, reconociendo a los menores de edad como individuos con autonomía progresiva y capacidad de decisión con relación a sus cuerpos y sexualidades. Nuestro país ratificó la Convención en 1990 y con la reforma constitucional adquirió rango constitucional. La reforma constitucional de 1994 permitió el desarrollo de políticas sobre derechos humanos, no solo por lo que establece el artículo 75 inciso 22, sino también por las atribuciones otorgadas al Congreso de la Nación en el inciso 23:

legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad (artículo 75, inciso 23).

En este marco, nos interesa señalar dos leyes nacionales que se constituyen como antecedentes a la ley de ESI. En primer lugar, la Ley nacional N°25673 (2002) de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable determinó el compromiso del Estado en garantizar el acceso a la información y a la formación en conocimientos básicos vinculados con el tema. La capacitación y actualización de la comunidad educativa, junto con la detección temprana, el tratamiento y la rehabilitación de enfermedades de transmisión sexual y de aquellas que afecten la salud sexual y/o reproductiva, además de la prescripción de métodos anticonceptivos, fueron ejes centrales del Programa. Específicamente, en su artículo 9° establece el cumplimiento de la ley en las instituciones educativas públicas de gestión privada, confesionales o no, en el marco de sus convicciones. En segundo lugar, la ratificación a la Convención de los Derechos del Niño derivó en la aprobación de la Ley nacional N°26061 de Promoción y Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en el año 2005. Además de reconocer el derecho a la educación fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente; la ley establece, entre otros: el derecho a la dignidad y a la integridad física, sexual, psíquica y moral (que supone el no sometimiento a tratos violentos, discriminatorios, vejatorio, humillante o intimidatorio y a ninguna forma de explotación). También reconoce el derecho a la identidad, a la salud, a opinar y a ser oído; así como la prohibición a las instituciones educativas de discriminar por estado de embarazo, maternidad y paternidad. El entramado legal argentino en esta materia contribuyó a reconocer plenamente a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, dotándolos de herramientas para ejercer su autonomía y tomar decisiones informadas. Un avance de ello es la reforma del Código Civil (2015) que establece que “cada persona puede ejercer esos derechos en forma autónoma, solo o sola, sin necesidad de acompañamiento de una persona adulta” (Perrota, 2020, p. 1).

Con el paradigma del sistema integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes como antecedente, en el año 2006 se aprobaron dos leyes en materia educativa: una ley específica, la ley N°26150, que instituyó el Programa Nacional de ESI y la Ley marco, N°26206, de Educación Nacional, que derogó a la Ley Federal de Educación. Esta última amplía el marco de interpretación de la ESI, basado en el respeto, promoción y defensa de los derechos humanos al señalar como objetivo de la educación, y al mismo tiempo como obligación de los docentes, garantizar el respeto y la protección de los derechos de estudiantes y promover la transmisión de estos conocimientos de conformidad con lo establecido en la Ley Nacional N°26061. El Estado debe brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable (artículo 11 inciso p) y es competencia del Ministerio de Educación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (en adelante, CFE), el desarrollo políticas “destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación (...) que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación” (Ley N°26206, artículo 79). Se menciona la importancia de retomar los principios constitucionales de igualdad y no discriminación basándose en una cultura democrática para promover la participación

y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal. En la normativa queda claro que la inclusión de la ESI debe ser un aprendizaje que tiene que estar incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria.⁵ En este sentido, se da un gran paso a la hora de sistematizar y formalizar saberes que a lo largo del tiempo habían quedado relegados a la esfera de lo privado, a espacios basados en creencias religiosas o a iniciativas aisladas e inconexas con el espacio escolar.

La ley 26150: hito en la consolidación de la ESI como política pública. Enfoque desde una perspectiva de género y derechos humanos

El derecho a la ESI se configura como el resultado de un proceso histórico y cultural complejo, que se materializó en una política educativa de gran envergadura (Zemaitis, 2016; Ronconi et al., 2023; Miguez. D, 2024). Aunque las leyes no modifican inmediatamente los procesos culturales, establecen el marco normativo necesario para desarrollar acciones concretas. Consideramos que la sanción de esta ley se constituye como una inflexión en un recorrido más amplio, anclado en movimientos sociales, culturales y políticos previos, en el marco de un proceso internacional y regional de consolidación de la educación sexual como política pública.

La ley establece el derecho a recibir ESI en todos los niveles educativos de gestión pública y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) y Municipal. Se reconoce este derecho como una herramienta esencial para la promoción de la igualdad y la no discriminación, que articula con la formación de sujetos autónomos y críticos en un marco de respeto por la diversidad. En la garantía de este derecho, la ley otorga responsabilidad a los niveles nacional, federal y jurisdiccional. En el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (artículo 2°) cuyos objetivos son: la incorporación de la ESI dentro de las propuestas educativas de las personas; la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados; la promoción de actitudes responsables ante la sexualidad; la prevención de problemas relacionados con la salud general y la salud sexual y reproductiva en particular y la procuración de la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres (artículo 3°). La definición de los contenidos curriculares básicos sobre ESI queda a cargo del Ministerio de Educación nacional en acuerdo con el CFE, con la asesoría de una comisión interdisciplinaria de especialistas. En los artículos 5° y 8° deja claro el carácter obligatorio de la realización de acciones educativas sistemáticas por parte de las jurisdicciones para el cumplimiento del programa, entre las que se mencionan los espacios de formación para los padres o responsables en su derecho a estar informados, la inclusión de los contenidos y didáctica de la ESI en la formación de los educadores y los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación continua. No obstante, señala que “cada comunidad educativa incluirá en el proceso de elaboración de su proyecto institucional, la adaptación de las propuestas a su realidad sociocultural, en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros” (artículo 5°). Además, señala que cada jurisdicción diseñará las propuestas de enseñanza “en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios” (artículo 8°). Esto generó una implementación diferencial de la ley, tanto en lo que refiere a los contenidos como al enfoque (Mariani, M. y Messina, V., 2023).

En un avance significativo hacia la garantía de una educación inclusiva, promovió un enfoque integral de la educación sexual que incluye fomentar el respeto por las diferencias y combatir la discriminación por género, orientación sexual, identidad de género y otras disidencias.⁶ En la ley, la integralidad se define a partir de la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (artículo 1°). Esta perspectiva,⁷ abandona el modelo tradicional dominante de la educación sexual caracterizado por un abordaje de predominio biologicista, despojado de las prácticas sociales e históricas. Desde este enfoque, se enfatiza el estudio de la anatomía de la reproducción y no los aspectos afectivos y vinculares que le dan sentido a la relación con el cuerpo biológico. El enfoque tradicional hace foco en el estudio de la genitalidad y la reproducción de la vida en materias de las ciencias naturales con clara vacancia en la formación docente (Morgade, 2016). Abandona también la rigidez del modelo heteronormativo como la única forma de vínculo sexo afectivo e incluye otras expresiones e identidades no ligadas a la reproducción de la especie (gay, lesbiana,

⁵ El rango de obligatoriedad se extiende desde la sala de 4 años hasta la finalización del nivel secundario, con un total de 14 años (Ley de Educación Nacional, 2006).

⁶ En línea con lo planteado por González Ortuno (2017) se utiliza el término disidencia sexual sobre el de homosexualidad para dar cuenta de un espectro más amplio de preferencias o conductas sexuales respecto a la heterosexualidad normativa. De igual modo, es una forma de visibilizar la homosexualidad femenina o lesbianismo, ya que, en muchas ocasiones parece hacerse referencia únicamente a la homosexualidad masculina.

⁷ La perspectiva de género en educación plantea una revisión y un nuevo modo de ver la producción de la diferencia y la desigualdad (Fuentes, 2023).

transexual, travesti, bisexual, intersexual, entre otras).⁸ No obstante, en el texto de la ley se omite la palabra *disidencias*, por ejemplo, en el artículo 3° que refiere a la igualdad de trato y oportunidades *entre varones y mujeres*. Reconocer las disidencias implica trabajar con el respeto hacia todas las identidades y la pluralidad de formas de ser y vivir la sexualidad. La discusión en torno a las disidencias sí adquiere centralidad en la política pública nacional aprobada con posterioridad y que contribuyó a amplificar la interpretación de esta ley.

En el plano de los discursos sociales y mediáticos, se buscó desnaturalizar lo que había sido arraigado históricamente por creencias religiosas en torno a la moralidad. Aquellas clasificaciones de lo que era considerado “normal-anormal”, relatos que fueron contruidos para dominar y controlar los cuerpos en función de lo que se supone inmutable y que se habían consolidado como contenido escolar. En este sentido, acordamos con Lopes Louro (1998) que en las escuelas se habían ignorado y negado aquellas orientaciones sexuales que se apartan de la heteronormatividad sin brindar oportunidades para que las y los jóvenes asuman sin culpa o vergüenza sus deseos, su identidad de género y orientación sexual (Lopes Louro, 1998). La ESI buscó abandonar cualquier perspectiva condenatoria asociada a la “transgresión moral” o a un modelo biomédico que pone el foco en las “amenazas de las enfermedades” o en “los efectos no deseados de la sexualidad” donde además quedaba relegado lo vincular y lo afectivo que hacen a las relaciones humanas. Reconoce que el concepto de género al separarse del sexo nos permite analizar los estereotipos de lo femenino y lo masculino como construcciones culturales e históricas y que esos roles que definen el “ser varón” y el “ser mujer” no están naturalmente dados, sino que constituyen expectativas sociales contextual e históricamente definidas (Butler, 1990; Epstein y Johnson, 1998; Morgade, 2016). Estas conceptualizaciones abrieron la discusión hacia otras articulaciones simbólicas sexistas, como el lugar determinista de las mujeres hacia la maternidad, la invisibilización de varones que no cumplen con los preceptos de las masculinidades hegemónicas, el mandato de la heterosexualidad obligatoria. Asimismo, contribuyeron a visibilizar a las identidades transexuales, los géneros no binarios y a complejizar los vínculos humanos desde una perspectiva interseccional.

El enfoque de la ESI, entiende el cuerpo como un producto histórico, donde cada uno/a, vive su sexualidad comprendida en un entramado complejo hacia la búsqueda de una mayor satisfacción emocional y respeto por la diversidad. En este sentido, la ESI recupera la sexualidad desde la dimensión de la subjetividad en términos de derecho para que las y los estudiantes puedan conocer, formarse y disfrutar sin culpas de la sexualidad y para ello, es importante que la escuela pueda hablar, visibilizar, discutir, deconstruir.

Más allá de la Ley N°26150: el entramado normativo que contribuyó a la consolidación de la ESI como política pública

Con posterioridad a las mencionadas leyes educativas, se aprobaron diversas normas que contribuyeron a posicionar a la ESI como política pública y que derivaron de la jerarquización de los tratados internacionales sobre Derechos Humanos. Este conjunto legislativo, no sólo amplía el marco de interpretación de la Ley N°26150, sino que también posiciona a Argentina como un país con un escenario de oportunidades para hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes en relación con la ESI. A saber:

- En el año 2008 se aprobó la ley nacional N°26364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas por la que se crea el Consejo Federal para la Lucha contra la trata y Explotación de Personas y para la protección y asistencia de las víctimas, cuya constitución es interministerial.
- En el año 2009 se aprobó la Ley N°26485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, clave para abordar la violencia de género en todas sus formas, incluyendo la violencia sexual y reproductiva, y promover la educación para la igualdad de género como un componente central en la erradicación de la violencia.
- Las leyes de Matrimonio Igualitario (Ley N°26618, 2010) y la Ley de Identidad de Género (Ley N°26743, 2012) constituyeron avances significativos en el reconocimiento de la diversidad sexual y de género y en la promoción

⁸ La heteronormatividad es el sistema de creencias o suposiciones de que todas las personas son heterosexuales o que la heterosexualidad es el estado predominante o “normal” del ser humano. En una contraposición a la heteronormatividad, Prieto Courier (2020) se refiere a la disidencia como un término que alude a pensar la diferencia sexual como una forma de disenso, una constelación de prácticas, expresiones y creencias que se desplazan o se alejan de la norma. (Prieto Courier, 2020).

de una sociedad inclusiva y respetuosa. La primera, garantiza el derecho de todas las personas al matrimonio pleno y libre con los mismos requisitos y efectos, “con independencia de que los contrayentes sean del mismo o de diferente sexo” (artículo 2°). La Ley de Identidad de Género es pionera en reconocer el derecho de las personas a ser identificadas de acuerdo con su identidad de género autopercebida, a la rectificación registral del sexo, el cambio de nombre de pila e imagen (artículos 1° y 4°).

- En 2015 se aprobó la Ley N°27234 “Educar en Igualdad: prevención y erradicación de la violencia de género” que establece la realización de al menos una jornada anual obligatoria en todos los establecimientos educativos del país. El objetivo es contribuir a que estudiantes y docentes desarrollen y afiancen actitudes, saberes, valores y prácticas que promuevan la prevención y la erradicación de la violencia por razones de género y se propicia la asunción de un compromiso colectivo para su prevención y su erradicación junto con todas las formas de discriminación.
- Otro momento decisivo, fue el histórico debate desarrollado durante 2018 en torno a la legalización del aborto. Si bien en esa ocasión el proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo solo logró media sanción de la Cámara de Diputados, el debate permitió la movilización de personas de forma masiva logrando visibilizar al aborto como un problema de salud pública. Instaló en las escuelas y en la sociedad en general la cuestión de la inequidad en el acceso a derechos debido a la clandestinidad de la práctica, lo que ponía en riesgo a las personas gestantes con menores recursos. A fines del 2020, se sancionó la Ley N°27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), que establece que las mujeres y personas con otras identidades de género con capacidad de gestar tienen derecho a decidir la interrupción del embarazo, requerir y acceder a la atención gratuita en caso de IVE y postaborto en los servicios del sistema de salud público y privado. Enfatiza además en la prevención de los embarazos no intencionales mediante el acceso a información, la educación sexual integral y a métodos anticonceptivos eficaces. Desde un enfoque de género y derechos, esta ley es un hito en la legislación argentina, al reconocer el derecho de las personas gestantes a decidir sobre su maternidad, de manera libre y autónoma, con el acompañamiento adecuado del sistema de salud.
- Con el objetivo de prevenir y erradicar la violencia de género y promover una cultura de igualdad y respeto por la diversidad se sancionaron tres leyes. La Ley Brisa (N°27452, 2018) establece un régimen de reparación económica para las niñas, niños y adolescentes que han perdido a sus madres como resultado de femicidios. Se busca reconocer la particular vulnerabilidad de los menores afectados por la violencia de género y pretende mitigar su impacto a través de un apoyo económico. Por su parte, la Ley Micaela (N°27499, 2019) establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado, que son quienes intervienen y deciden en situaciones de vulneración de derechos lo que contribuye a largo plazo a la transformación cultural necesaria para erradicar la violencia de género. La capacitación obligatoria refuerza la importancia de una educación continua en derechos humanos, igualdad de género y diversidad, asegurando que los funcionarios y agentes del Estado puedan actuar con sensibilidad y compromiso hacia estas cuestiones. Finalmente, la Ley Olimpia (2023) introduce modificaciones a la Ley N°26485 del 2009, y expande el concepto de violencia de género para incluir la violencia digital. Reconoce el impacto que puede tener sobre las mujeres y las disidencias sexuales, y establece medidas para su prevención, sanción y erradicación. Esta ley se convierte en un progreso significativo en la protección de los derechos en el ámbito digital, y refuerza la necesidad de un enfoque integral que abarque todas las formas de violencia de género, adaptándose a los nuevos contextos tecnológicos y sociales.

Este entramado normativo que rodea a la ESI se plantea como un avance legislativo nacional, con correlato internacional, que ensancha el marco de interpretación de la Ley N°26150. En su conjunto se convierte en un pilar como garantía del acceso a la información en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, a los servicios de salud, a una educación que respete la autonomía de las personas para vivir una vida sexual sin coerción ni violencias de manera responsable, libre, saludable y placentera. Además, favorecen la toma de decisiones informadas al promover la igualdad en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y son parte de los acuerdos que han consolidado el sistema democrático para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva.

Los sucesivos acuerdos federales para avanzar en la implementación de la ESI

En el sistema educativo argentino, la política educativa federal se acuerda en el seno del CFE, cuyas resoluciones tienen carácter vinculante para las jurisdicciones. El CFE tuvo un rol importante en la implementación de la ESI en las jurisdicciones al concertar los primeros acuerdos para sistematizar la política nacional. Tras la sanción de la ley, se aprobaron los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (resolución CFE N°45/08) lo que permitió la sistematización de saberes en un piso mínimo de contenidos obligatorios con enfoque integral para todas las escuelas del país. A partir de estas pautas comunes y obligatorias, cada jurisdicción realizaría adecuaciones de acuerdo con sus realidades y necesidades. Se estableció la posibilidad de abordar institucionalmente los contenidos de varias opciones no excluyentes: a) de forma transversal en las asignaturas, b) por la creación de un espacio curricular específico, c) en talleres, jornadas o bien otros espacios de definición institucional.

No obstante las acciones por parte de nación y de las jurisdicciones para la aplicación de la ley, la implementación de la ESI quedó en manos de las instituciones educativas lo que generó una amplia desigualdad según el ideario y el proyecto de cada establecimiento, sumado a la transversalidad en el abordaje.⁹ La aplicación diferencial coincidió con una coyuntura caracterizada por las luchas por el reconocimiento de los derechos de las diversidades y disidencias sexuales consagrados en las normas explicitadas en el apartado anterior (entre los años 2008 y 2018). El surgimiento del movimiento “Ni una menos” (2015) y el proceso de discusión por la legalización del aborto recuperado en el año 2018, propiciaron debates que contribuyeron a visibilizar la escasa presencia de la ESI en muchas escuelas y la precariedad e insuficiencia de la formación docente en el tema (Mariani, M. y Messina, V., 2023). Por otro lado, desde los sectores conservadores y religiosos, aparecieron discursos “anti-derechos” con versiones parciales, falaces y engañosas acerca de los principios y los contenidos de la ESI, que resistieron la implementación. En esta coyuntura, el CFE aprobó nuevas resoluciones que buscaron afianzar el compromiso para fortalecer la implementación de las leyes de ESI y de Protección Integral de las Mujeres mediante encuentros regionales y provinciales (resolución N°253/15). No obstante, este acuerdo federal sólo propuso el intercambio de experiencias y estrategias pedagógicas. Resultó más significativa la resolución N°340 (2018) ya que introdujo definiciones precisas en torno al enfoque integral, a la organización pedagógica e institucional y a la formación docente. No solo significó un nuevo acuerdo y compromiso para la implementación efectiva de la ley en todas las jurisdicciones, sino que explicita desde lo curricular la definición de cinco ejes para la ESI: el cuidado del cuerpo y la salud, el ejercicio y la garantía de los derechos, la valoración de la afectividad, el respeto por la diversidad y garantía de la equidad de género. Para garantizar la integralidad del abordaje se establecieron núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo (inicial, primario, secundario y formación docente). Asimismo, se avanzó en la definición de acciones concretas:

- el cumplimiento de un espacio específico de ESI en la formación inicial de futuros docentes;
- La incorporación en los planes institucionales del enfoque integral, de forma transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, al igual que en las normas que regulan la organización institucional. Esto significó una interpretación más amplia en tanto ya no solo se enseñan contenidos específicos de ESI en las escuelas, sino que la práctica cotidiana debe estar atravesada por los cinco ejes explicitados.
- La organización de un equipo docente referente institucional de ESI, para garantizar el enfoque y establecer nexos entre los equipos jurisdiccionales y el proyecto institucional de cada establecimiento;
- La inclusión de contenidos de ESI en las evaluaciones a las y los docentes en concursos de ascenso.

Al año siguiente se aprobó la resolución N°348 que promueve la inclusión de contenidos de carácter obligatorio del tema género y violencia contra las mujeres en trayectos formativos, cursos, evaluaciones de ascenso a cargos directivos y de supervisión.¹⁰ Finalmente, en el año 2022, la ESI es reafirmada como política de Estado y se reitera el compromiso

⁹ En un informe sobre la implementación de la ESI (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y UNICEF, 2018) se afirma que las prácticas más sólidas en relación con su institucionalidad son aquellas que avanzan en su curricularización y en su inclusión en los proyectos institucionales. Destaca que el acceso a las capacitaciones ofrecidas por el Programa Nacional de ESI impulsó su institucionalización. Se afirma también que las buenas prácticas pedagógicas incluyen el enfoque de género, contextualizan sus propuestas y requieren una transmisión sistemática de contenidos de ESI para la apropiación por parte de los y las estudiantes, así como su participación.

¹⁰ Vale aclarar que en su anexo promueve la implementación de la Ley Micaela aprobada en el mismo año.

de las autoridades educativas jurisdiccionales para fortalecer, extender y profundizar su implementación (resolución N°419). Se hace hincapié en la necesidad de incluir en las acciones y en el enfoque, a toda la normativa aprobada con posterioridad a la ley N°26150 referida a los derechos humanos, el género y la ESI. Entre las líneas de acción que se pretende profundizar se encuentran: la creación de espacios curriculares específicos en el nivel secundario, la inclusión de contenidos ESI en la formación docente y en todos los concursos de ascenso, la articulación con el sector salud para garantizar la enseñanza de contenidos ESI en el abordaje integral de la salud. Además, se establece como competencia del Ministerio de Educación de la Nación la asignación de partidas presupuestarias específicas para fortalecer a las jurisdicciones y el relevamiento de información vinculada a la implementación de la ESI. Cabe señalar que, por resolución del Ministerio de Educación de la Nación, en el año 2021 se creó el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (OFESI) para el monitoreo en la implementación de la ESI en todo el país, de cuyas acciones nos interesa destacar: la definición de un sistema de indicadores de seguimiento, impacto y resultados en la implementación de la ESI y la contribución para la creación de las condiciones necesarias que efectivicen la ESI en aquellas jurisdicciones que presenten dificultades en su cumplimiento.

En suma, las resoluciones del CFE precisaron los lineamientos curriculares para la enseñanza transversal de la ESI pero también avanzaron en la definición de espacios específicos (talleres, seminarios, materias) en los diseños curriculares y en la implementación de las jornadas institucionales. Impulsaron la inclusión de contenidos ESI en la formación docente inicial y en las pruebas de ascenso, la creación de equipos referentes de ESI y la inclusión del enfoque integral en la organización institucional.

Reflexiones finales: desafíos en el contexto actual

El proceso de consolidación de la ESI como política pública en nuestro país se sitúa en un contexto regional con el que comparte algunas características (la vinculación con el paradigma de la promoción y protección de los derechos del niño, niña y adolescente, la relación con los derechos sexuales y (no) reproductivo y la inclusión de contenidos obligatorios de ESI en diferentes niveles educativos). No obstante, la existencia de una ley educativa específica que enfatiza en el enfoque integral es un hecho distintivo en los países de la región. Esta ley permitió legitimar la enseñanza de contenidos con un enfoque que enfatiza en las formas de ser, vivir y experimentar la sexualidad y supera así las miradas centradas exclusivamente en la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, propias del ámbito de la salud.

A lo largo de las diferentes administraciones centrales, en el plano normativo la ESI ha mantenido una presencia constante, aunque no homogénea, con variaciones en su implementación y financiamiento de los poderes públicos. La aprobación de leyes nacionales sobre igualdad de género y derechos de las mujeres y disidencias contribuyó a ensanchar el marco interpretativo de la ley N°26150. Por su parte, las resoluciones del CFE, sistematizaron la implementación, reafirmaron el compromiso de las jurisdicciones y del Estado nacional y precisaron aspectos vinculados con el enfoque, la organización institucional y la formación docente específica. De este modo, la ley de ESI, aprobada en un ámbito plural como lo es el Congreso de la Nación, se ve fortalecida por otras leyes emanadas del mismo recinto y por normativa del ámbito de concertación de la política educativa (el CFE).

A su vez, el enfoque de la ESI se vio amplificado al incorporar la perspectiva interseccional¹¹ y se consolidó como política de cuidado, tanto en la normativa como en el campo de la intervención, extendiéndose a los entornos digitales: constituye hoy uno de los pilares en la formación de la ciudadanía digital y en la promoción de una convivencia democrática.¹² Su implementación en las instituciones educativas significó un avance hacia la garantía de una educación inclusiva y contribuye a la formación ciudadana y a la convivencia democrática en el marco del respeto por los derechos humanos. En este sentido, pensar las relaciones vinculares en las escuelas desde la ESI implica también fomentar el

¹¹ En un sentido amplio, la interseccionalidad es una forma de entender que diferentes categorías sociales (identidad, etnia, clase, circunstancias sociales) están interrelacionadas en la vida de las mujeres y niñas y pueden proporcionar nuevas causas de vulnerabilidad. Los enfoques interseccionales prestan especial atención a las relaciones de poder y los sistemas más amplios que generan y perpetúan la vulnerabilidad a la violencia que sufren las mujeres y las niñas a lo largo de su vida (Organización de Naciones Unidas, 2022).

¹² Se destaca la resolución del CFE N°217 (2014) que establece una guía de orientación para la intervención en situaciones de violencia y de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. Además, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Programa Nacional de ESI y en las diferentes administraciones, desarrolló material para la implementación de la ESI en las instituciones educativas: la Guía para el desarrollo institucional de la ESI (2012), el Informe del Estudio sobre Buenas Prácticas Pedagógicas en ESI (2018, junto con UNICEF), la colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela (2021), El género de la Patria: una propuesta para mirar el pasado nacional desde una nueva agenda de derechos (2021), Cuadernillos para referentes escolares de ESI (2022), entre otros.

respeto por las diferencias y combatir la discriminación por género, orientación sexual, identidad de género y otras disidencias.

Por su parte, la ESI supo abrirse paso en la articulación con el sector salud a través del Plan de Embarazo no Intencional en la Adolescencia (Plan ENIA) que permitió reforzar la enseñanza de contenidos en las escuelas secundarias de todo el país y avanzar en la capacitación del personal de salud, hecho que extiende la ESI más allá del sistema educativo.¹³ En suma, los avances en torno a la consolidación e implementación de la ESI fueron significativos. No obstante, la aplicación diferencial en las jurisdicciones, mediada por la disparidad de recursos, la formación docente y la organización institucional, constituye aún un desafío para garantizar el principio de igualdad de derechos.

Recientemente y con preocupación se advierten tensiones y amenazas en el recorrido construido. Se reaviva una resistencia cultural y política proveniente de sectores conservadores, religiosos y libertarios, algunos de los cuales opusieron la aprobación de la ley de ESI y demás políticas que bregan por la no discriminación, el respeto por la diversidad y la erradicación de la violencia hacia las mujeres. Desde diciembre de 2023, en Argentina se ha iniciado un proceso de recomposición libertaria, en el marco de una corriente anarcocapitalista (Semán, 2023),¹⁴ que no solo pone en discusión el rol del Estado, sino que propone su abolición y que propicia la desregulación de la vida de las personas. Acordamos con Ruiz (2024) en que:

El rasgo reaccionario se manifiesta asimismo en sus discursos, en los cuales denuesta a la educación pública por el supuesto adoctrinamiento que realizaría. Por tomar algunos ejemplos se pueden mencionar la educación sexual integral en la educación obligatoria, la perspectiva de género (en la enseñanza) (Ruiz, 2024, p. 2).

En este contexto, son recurrentes las reconfiguraciones simbólicas que atentan contra la ESI y las políticas vinculadas con la igualdad de género, las mujeres y las disidencias.¹⁵ Se han suscitado interrogantes sobre el compromiso del Estado argentino con las políticas públicas en materia educativa, especialmente las vinculadas con la ESI y el enfoque de derechos humanos. En este punto, y en relación con los objetivos de este trabajo, nos interesa mencionar aquellas acciones que tienen un correlato en el plano normativo y que rodean a las políticas de ESI y de igualdad, las mismas que constituyen un conjunto de regulaciones consolidadas en materia de derechos humanos en la región y son el producto de acuerdos federales alcanzados en las últimas dos décadas. En primer lugar, la modificación de la Ley de Ministerios (Decreto N°8/2023) degradó el Ministerio de Educación a una secretaría inserta en el Ministerio de Capital Humano.¹⁶ Esta pérdida de rango le otorga un lugar secundario entre las prioridades de gobierno y alerta sobre la garantía del derecho a la educación, así como del derecho a la ESI. Cabe la pregunta en torno a la continuidad de las funciones que, en acuerdos federales y en la letra de la propia ley 26150, le fueron atribuidas al Ministerio de Educación sobre su implementación y monitoreo (entre ellas la formación docente, que se vio afectada por la discontinuación de las propuestas emanadas del Instituto Nacional de Formación Docente). Por otra parte, se produjo la disolución del Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad, cuyas funciones fueron asumidas por la Subsecretaría de Protección contra la Violencia de Género. No sólo significó una reducción de ministerio a subsecretaría, sino que además implicó el silenciamiento y la negación de derechos de las mujeres y diversidades al borrarlos como sujetos de atención.¹⁷

¹³ Desde su origen en el año 2017, el Plan se instrumentó de manera interjurisdiccional, interministerial y desde un enfoque de derechos, con perspectiva de género, mediante acciones tendientes a procurar la igualdad y la equidad social (por ejemplo, el acceso gratuito de métodos anticonceptivos, las asesorías de ESI en las escuelas, la consejería en salud sexual y reproductiva y las actividades de promoción comunitarias). Se destaca su continuidad en el cambio de gobierno (2019).

¹⁴ Según el planteo de Ruiz (2024) el libertarismo es “una corriente política derivada del individualismo extremo y de la Escuela austríaca de economía. En particular, el libertarismo en su versión anarcocapitalista se distingue por tratarse de un movimiento político extremista en cuanto al rol del Estado, ya que postula su abolición y la autorregulación social a través del mercado.” (Ruiz, 2024, p. 5).

¹⁵ Son numerosos los ejemplos en el plano discursivo que dan cuenta de este giro con respecto a las políticas previas, entre otros: la posición argentina en el G20 sobre los derechos de las mujeres, las declaraciones de funcionarios que se refieren a la ESI como corrupción de menores, los discursos sobre las diversidades sexuales y disidencias (intervención en el Foro Económico Mundial de Davos en enero de 2025), el énfasis en los temas de educación emocional en detrimento del enfoque de la ESI.

¹⁶ La denominación del Ministerio de Capital Humano da cuenta del posicionamiento político-ideológico de la reestructuración. La teoría del Capital Humano se ha extendido según las demandas de la economía global y la ventaja competitiva de los individuos, empresas y naciones en el contexto internacional (Rizvi y Lingard, 2013). La consideración de la educación como mercancía se da en una mirada más amplia de sobrevaloración del mercado en detrimento del Estado que también se plasma en la creación del Ministerio de Desregulación y Transformación del Estado por Decreto N°585/24.

¹⁷ La subsecretaría pasó del Ministerio de Capital Humano al de Justicia, previa transferencia se redujo el presupuesto y se avanzó en despidos lo que impactó en el programa Acompañar y en la Línea 144. El Programa Acompañar fue creado en el año 2020 en el Ministerio de Mujeres, Géneros

Asimismo, algunas de las leyes que contribuyeron a robustecer la ESI fueron modificadas recientemente.¹⁸ La reglamentación de la Ley de Promoción y Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes fue modificada por el Decreto N°1086/24 y da cuenta de un marco interpretativo particular al incorporar de forma expresa al adoctrinamiento político como hecho que transgrede sus derechos. Se refiere al adoctrinamiento como la “imposición de una manera de pensar y/o actuar político partidario (...) lo que constituye un trato que afecta la dignidad, la integridad moral y la libertad de pensamiento” (artículo 2°) y se enuncia que es parte del rol de los docentes evitar cualquier posible adoctrinamiento. Por su parte, el decreto N°26/25 modifica el artículo 11 de la Ley de Identidad de Género y restringe el derecho a someterse a intervenciones y tratamiento de adecuación del cuerpo a la identidad de género autopercibida, prohibiendo el acceso a estos procedimientos a las personas menores de 18 años de edad. En los fundamentos de ambos decretos se contradicen los principios y las obligaciones internacionales asumidas por el Estado en materia de Derechos Humanos.

La desarticulación del Plan ENIA, a pesar de los resultados favorables en los años de implementación, impacta directamente en la enseñanza de la ESI en aquellas jurisdicciones con dificultades para su efectiva implementación, atenta contra la garantía de una educación inclusiva en todo el país al delegar en las jurisdicciones la continuidad de las acciones.¹⁹

Como se evidenció anteriormente, la política de ESI se sostuvo, aunque no de manera homogénea, a partir de leyes aprobadas por el Congreso Nacional y de resoluciones que emanan del CFE, es decir, de ámbitos plurales y federales. Por el contrario, advertimos que el proceso de toma de decisiones en la administración actual emana principalmente del poder ejecutivo, a través de decretos. A su vez, desde el plano comunicacional, diferentes actores involucrados van construyendo sentido y les otorgan nuevos significados a estos derechos, en la búsqueda de legitimidad en actos oficiales o en redes sociales. Las acciones enumeradas se enmarcan en un proceso más amplio de desmantelamiento de la educación pública estatal caracterizado por el desfinanciamiento de la educación pública y la privatización de su prestación a través de vouchers educativos (Ruiz, 2024). En su conjunto, estas acciones socavan la garantía de los derechos de las mujeres, géneros y diversidades y ponen en riesgo las políticas de igualdad que contribuyeron a robustecer la política de ESI. La amenaza del gobierno libertario, con una agenda privatizadora y una visión restrictiva de la educación pública, supone la reducción del apoyo estatal, con la consecuente implementación de las políticas de manera exclusiva por parte de las jurisdicciones, lo que enfatiza las desigualdades existentes y pone en tensión la responsabilidad constitucional indelegable del Estado nacional en la educación para garantizar el principio de igualdad material de derechos. Al mismo tiempo, estas acciones sugieren un retroceso en las políticas de igualdad y una merma en los avances logrados hasta el momento que son el resultado de los acuerdos que consolidaron el sistema democrático para avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva. Si bien la ley de ESI no está sola, se hace visible el riesgo de intentar modificar o derogar las leyes que la rodean, aquellas que garantizan el principio de igualdad de derechos y que promueven la diversidad, la igualdad de género y la no violencia.

Referencias bibliográficas

Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe: Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina: Los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 71–86.

Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.

y Diversidad y otorga asistencia económica a mujeres y personas LGBTI+ en riesgo acreditado por situación de violencia por motivos de género. La Línea 144, creada en el año 2013 para cumplir con la reglamentación establecida por la Ley 26.485, brinda asistencia y asesoramiento a personas en situación de violencia de género.

¹⁸ La Ley Micaela intentó modificarse en el proyecto de Ley Ómnibus, que proponía limitar la capacitación a personas que trabajen en organismos competentes y no a todo el personal de la función pública. No se incluyó esta modificación en la ley aprobada en junio de 2024.

¹⁹ En el sitio oficial del Ministerio de Salud se anunciaron recortes del financiamiento nacional, se redefinió el rol del Ministerio nacional y se enfatizó en la delegación de las responsabilidades a las provincias según su propia evaluación y solvencia (Ministerio de Salud, 2024).

Cimmino, K., Corona, E., & Rossi, D. (2021). *Estado del arte de la educación integral en América Latina 2021*. Documento comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N.º 181395).

Epstein, D., & Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Open University Press.

Fuentes, S. (2023). Innovación educativa y educación sexual integral (ESI): Una mirada epistemológica para analizar el cambio en educación. En S. Fuentes & V. Gamba (Eds.), *Educación y género en movimiento: Transformaciones recientes en políticas y prácticas* (pp. 23–58). Tornasol–FLACSO.

González Ortuño, G. (2017). Teorías de la disidencia sexual: De contextos populares a usos elitistas. La teoría queer en América Latina frente a las y los pensadores de disidencia sexogenérica. *De Raíz Diversa: Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, 3(5), 179–200.

Lopes Louro, G. (1998). Segredos e mentiras do currículo: Sexualidade e gênero nas práticas escolares. En L. H. da Silva (Org.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 33–47). Vozes.

Mariani, M. A., & Messina, V. (2023). El derecho a la educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires y en Santa Fe: Análisis y desafíos en el marco del federalismo argentino. En G. Ruiz (Ed.), *Reformas educativas en un Estado federal* (pp. 81–120). Miño y Dávila Editores.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología & UNICEF. (2018). *Escuelas que enseñan ESI: Un estudio sobre buenas prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*.

Organización de las Naciones Unidas. (2024, octubre 22). *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Míguez, D. P., Dellacasa, M. A., Adamini, M., De Grande, P., & Bidauri, M. de la P. (2024). Estrategias metodológicas para evaluar la educación sexual: Una propuesta a partir de experiencias latinoamericanas. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 173–192. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41979>

Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Ediciones Homo Sapiens.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, octubre 29). *Explorar los enfoques interseccionales para prevenir la violencia contra las mujeres y las niñas*. https://unf.unwomen.org/sites/default/files/2022-01/sp_summary_intersectionalapproaches_1.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2024, octubre 22). *Educación integral en sexualidad*. <https://education-profiles.org/es/americ-latina-y-el-caribe/uruguay/~educacion-integral-en-sexualidad>

Perdomo Ballén, L., & Rodríguez Román, I. (2022). *Educación sexual integral y formación de docentes: Un acercamiento comparativo entre el PESCC en Colombia y el PNESI en Argentina* [Trabajo final de especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Bogotá.

Perrota, G. (2020). Marco legal que garantiza derechos sexuales y derechos reproductivos de adolescentes en Argentina. En E. B. Ormart & O. E. Fernández (Comps.), *Educación Sexual Integral en una sociedad hiperconectada: Estrategias didácticas para el trabajo con cine y series en el nivel medio*. Nueva Editorial Universitaria.

Prieto Courier, F. (2020). La familia en los tiempos de la diversidad. *Descentrada*, 4(1), e107. <https://doi.org/10.24215/25457284e107>

Quiroga Sanzana, C., Zuleta Bravo, R., & Escobar Vergara, C. (2020). *Análisis comparativo de la oferta de política pública de educación integral en sexualidad en Chile, Argentina y Uruguay al año 2019* [Tesis de maestría inédita, Universidad de Concepción].

Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Ediciones Morata.

Ronconi, L., Espiñeira, B., & Guzmán, S. (2023). Educación sexual integral en América Latina y el Caribe: Dónde estamos y hacia dónde deberíamos ir. *Latin American Legal Studies*, 11(1), 246–296.

Ruiz, G. (2024). Recomposición libertaria y derecho a la educación. *Espacios en Blanco*, 2(34), 1–14. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-412>

Semán, P. (Coord.). (2023). *Está entre nosotros: ¿De dónde sale y hasta dónde puede llegar la extrema derecha que no vimos venir?* Siglo XXI.

Vidal Velis, F. (2017). Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina. *Revista Electrónica Diálogos Educativos (REDE)*, 10(20), 75–104. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1090>

Zemaitis, S. (2016). *Pedagogías de la sexualidad: Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud* [Trabajo final integrador, Universidad Nacional de La Plata]. <https://doi.org/10.24215/23468866e026>

Normativa

Constitución Nacional de la República Argentina. (1994). Argentina.

Código Civil y Comercial. (2015). Argentina.

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Asamblea General de las Naciones Unidas.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem do Pará”. (1994). Brasil.

Decreto DNU N.º 1086/24. Modifica la Reglamentación de la Ley N.º 26.061. (2024, octubre 10). Argentina.

Decreto DNU N.º 62/25. Modifica la Ley N.º 26.743. (2025, febrero 6). Argentina.

Ley N.º 25.673. Salud Sexual y Procreación Responsable. (2002). Argentina.

Ley N.º 26.061. Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. (2005). Argentina.

Ley N.º 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). Argentina.

Ley N.º 26.206. Ley de Educación Nacional. (2006). Argentina.

Ley N.º 26.364. Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. (2008). Argentina.

Ley N.º 26.485. Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. (2009). Argentina.

Ley N.º 26.618. Matrimonio Igualitario. (2010). Argentina.

Ley N.º 26.743. Identidad de Género. (2012). Argentina.

Ley N.º 24.234. Educar en la Igualdad. (2015). Argentina.

Ley N.º 27.452. Ley Brisa. Régimen de Reparación Económica. (2018). Argentina.

Ley N.º 27.499. Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género. (2019). Argentina.

Ley N.º 27.610. Interrupción Voluntaria del Embarazo. (2021). Argentina.

Ley N.º 26.485. Ley Olimpia. (2023). Argentina.

Consejo Federal de Educación (CFE). (2008–2022). Resoluciones N.º 45/08, 253/15, 340/18, 349/19 y 419/22. Argentina.

Fecha de recepción: 24-10-2024

Fecha de aceptación: 2-6-2025



Las ciencias económicas desde las ciencias de la educación. Encuentros y desencuentros

Economic Sciences From The Perspective Of Educational Sciences. Encounters And Disagreements

ALONSO BRÁ, Mariana¹

Alonso Brá, M. (2025). Las ciencias económicas desde las ciencias de la educación. Encuentros y desencuentros. *RELAPAE*, (22), pp. 139-152.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo examinar la relación entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación, consideradas desde las respectivas áreas de formación (sus principales carreras) como referencias disciplinarias básicas.

Se trata de un trabajo exploratorio, situado en Argentina, que procura identificar continuidades y rupturas, en términos epistemológicos, respecto de la configuración interna de ambos conjuntos de ciencias en relación con su homogeneidad o pluralidad relativas. También respecto de sus objetos de estudio y de su controvertida condición científica. Para, finalmente, arribar a aquellas formas de “encuentro” conceptuales, y de intervención en el espacio estatal educativo, desde áreas tales como la administración y la economía educativas.

Para este recorrido se recuperan algunos trabajos y debates (epistemológicos) clásicos de referentes de estos campos, particularmente de las ciencias económicas en la Universidad de Buenos Aires para inicios de este siglo. Estos recobran un valor especial respecto de pensar las formas de articulación alternativas, expansivas y enriquecedoras, para las diferentes áreas de conocimiento, teniendo presente la capacidad de trascender determinados encuadres autocontenidos o la potencialidad de intercambio cierto.

Por último, el trabajo concluye acerca de la diversidad existente de enfoques y acercamientos mutuos, en términos disciplinarios y de posiciones epistemológicas, destacando aquellos que involucran redefiniciones recíprocas sustantivas que los complejizan y despliegan, identificando, en particular, el caso de la administración de la educación.

Palabras Clave: Ciencias económicas y ciencias de la educación. Epistemología de las ciencias económicas. Epistemología de las ciencias de la educación. Educación y economía. Economía y educación.

Abstract

For this purpose, some classic (epistemological) works and debates by leaders in these fields are reviewed, particularly those of economics at the University of Buenos Aires at the beginning of this century. These works renew their value in considering alternative, expansive, and enriching forms of articulation for the different areas of knowledge, keeping in mind the capacity to transcend certain self-contained frameworks or the potential for meaningful exchange. Finally, the paper concludes by discussing the diversity of approaches and approaches to each other, both in terms of discipline and epistemological positions, highlighting those that involve substantive reciprocal redefinitions that complicate and expand them, identifying, in particular, the case of educational administration.

Keywords: Economics and educational sciences. Epistemology of economics. Epistemology of educational sciences. Education and economics. Economics and education.

¹ Centro de Sociología del Trabajo y Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Buenos Aires, Argentina / alonso.bramariana@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-6700-3868>

El encuentro interdisciplinario²

La invitación a pensar las ciencias económicas que nos proponemos en esta presentación -desde el estudio de lo educativo- tal vez sea un poco amplia e imprecisa. Se trata de la pregunta que orientó algunas de las ideas que se desarrollan en este trabajo. Creemos que esa amplitud y ese carácter exploratorio son difíciles de eludir dada la ausencia de trabajos académicos previos que traten acerca de esta relación o, por lo menos, que hayan sido capaces de delimitar claramente un espacio de conocimiento *ad hoc*, de intercambio y de controversia (Alonso Brá, 2023). Tal vez, entonces, una primera aclaración (con la concesión que involucra) refiere a la ausencia de un campo de conocimiento seguro, firme, que permita situar la reflexión y el debate en términos algo más específicos que los que se encuentran aquí.

Una segunda referencia, importante, responde a la pregunta: qué se aprecia como disciplina desde de estos conjuntos de *ciencias*. Nuestra respuesta provisoria, en el marco de esta presentación, es que hemos considerado esa condición disciplinaria según las áreas de formación. Así las carreras o las asignaturas aparecen como sinónimos de disciplinas y especialidades respectivamente. Un atajo no del todo noble en términos epistemológicos pero valioso para esta exploración y ya ensayado en otras similares (Suárez, 2004).

Así, ese conjunto de 'ciencias económicas' se divide disciplinariamente en sus tres áreas de formación más significativas: Economía, Administración y Contabilidad (carrera de Contador Público).

Mientras que las 'ciencias de la educación' aluden a un conjunto de especialidades, de diferentes bases disciplinarias, que se despliegan hacia el objeto "educación", construido de diversas formas, en correlación con esa diversidad de disciplinas y de especialidades en juego.

A partir de ambas aclaraciones, esta ponencia tiene como propósito avanzar en el examen de la composición de ambos conjuntos, considerados comparativamente respecto de su composición interna y de su condición científica, así como respecto de sus relaciones actuales y potenciales.

Este examen, tal como se indica en el título, está sesgado por un tipo de preocupaciones más afín al campo educativo (y de las ciencias sociales en general) interesada por las posibilidades de producir una conexión más significativa entre ambos campos, para la generación de nuevas áreas de conocimiento, particularmente en términos de lo que hoy se desarrolla como política, economía y administración de la educación.

Ciencias económicas y ciencias de la educación ¿en plural o en singular?

Hoy la referencia a ambos campos en plural, en tanto conjunto de ciencias, es insoslayable. Sin embargo, es aún una cuestión abierta, interesante, que permite avanzar en la comprensión de ambos conjuntos y en su comparación.

En las "ciencias de la educación", esa pluralidad ha estado en cuestión y en algunos casos se ha aludido a este conjunto en tanto ciencia en singular, bajo el supuesto que esa multiplicidad disciplinaria compartía un mismo o único objeto de estudio (Martín, 2007; Ricci 2019).

Para nuestro otro conjunto, esta misma cuestión, solo se presenta en relación con la centralidad disciplinaria de la Economía. Es decir, esas ciencias consideradas en singular refieren directamente a la disciplina económica, excluyendo el conocimiento o la formación contable o administrativa. O, con más precisión, considerándolas como suplementarias o accesorias de aquella.

En educación, en cambio, esta unicidad de partida históricamente se funda en su matriz filosófica, la pedagogía, que luego se resignifica con la emergencia de la "ciencia social", específicamente en términos de la preocupación durkheimiana del estudio positivo de lo social y así del *estudio científico de la educación*. (Boardini, Portela y Di Marco, 2020). Este estudio, originalmente sociológico, se va especializando y multiplicando disciplinariamente (en correlación con ese proceso de diversificación de *las ciencias sociales*) sin abandonar totalmente esa matriz positivista y así se presentan las ciencias de la educación en plural.

² Este artículo se basa en una ponencia presentada en las XXX Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas (XXX JECE 2024) organizadas por el CIECE (FCE-UBA) - IIEP (UBA-CONICET) que se desarrollaron entre el 11 y el 13 de setiembre de 2024 en la FCE-UBA.

Esa condición *positiva y científica* se debilita a mediados del siglo XX en consonancia con la emergencia de nuevas perspectivas de estudio de lo social, en general vinculadas originalmente a la Escuela de Frankfurt y definitivamente a los posteriores estudios sociales sobre el campo científico (Latour, 1986, 2007, 2008, entre otros). Aunque, esa condición científica se reedita, varias veces en el tiempo, como neopositivismos.

Según Boardini (2018) esa pretendida unicidad del objeto o positividad se puede reconocer ligada a la preocupación por legitimar y validar, en la comunidad científica, y no solo, esos diversos estudios sobre lo educativo. Algo que puede relacionarse directamente con la construcción de un campo de conocimiento lábil, aún poco consolidado como tal (Bourdieu, 2003) o de baja densidad discursiva (Martín 2007) y que elocuentemente Ricci (2019) releva así, en palabras de algunos de sus referentes consagrados:

...De estatus impreciso (Juan Carlos Geneyro), con hibridación y status ambiguo (Alfredo Furlán), con abajo grado de autonomía y heterogeneidad de áreas de investigación (Jorge Larrosa), con una multiplicidad o vorágine de discursos (Peter McLaren), con discursos de débil estructuración, baja autonomía relativa, escaso prestigio científico, escasa e indiferenciada difusión (Alicia De Alba)... heterogéneo y disperso, Torre de Babel, collage, gran caleidoscopio (José Gimeno Sacristán)...incógnito epistemológico, en situación precientífica (Yves Chevallard). (p.31)

Esa condición científica en el caso de las *ciencias económicas*, en cambio, puede considerársela vinculada con su origen más plebeyo como conjunto disciplinario conformado totalmente desde una práctica profesional que acompaña el crecimiento y los avatares del comercio local. La carrera de contador público, o la centralidad de la contabilidad y el peso determinante de la corporación profesional en su conformación son indicadores definitivos en este sentido. La creación de los estudios superiores en esta materia, por caso, la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA, en 1913, aparece en las reconstrucciones directamente como continuación de la Escuela de Comercio, con proyectos de creación durante todo el siglo XIX y finalmente concretados en 1889. Escuela que luego se transformará en el Colegio Carlos Pellegrini (Geli, A y Dell'Elce, 2013 p. 3)

En otros términos, esta conformación del conjunto de ciencias económicas, tal como las consideramos en este trabajo, no parece tener que afrontar desde sus inicios ese juicio de legitimidad en relación con su naturaleza *científica*, como el caso del campo educativo. O, por lo menos, sus referentes fundan su legitimidad, en su valor social, en su *utilidad*, como un conocimiento sistemático, enseñable, en relación con las exigencias del crecimiento de la actividad económica nacional y los saberes prácticos que va produciendo (Geli, A y Dell'Elce, 2013). Relación directa, inmediata, de necesidad, que no tiene correlato en el caso de las ciencias de la educación ya que la construcción del sistema de instrucción pública nacional es asincrónica a ese campo (muy anterior) y se desarrolla sobre diferentes bases y sentidos, solo más fluidamente conectados en las últimas décadas.³

Es decir, cabría plantear como hipótesis que en las ciencias económicas ese debate sobre la unicidad del objeto, en un sentido epistemológico, no tuvo oportunidad de ser, ya que parece no haber necesitado atravesar, por lo menos fundacionalmente, ese examen sobre su naturaleza científica, para contar con suficiente legitimidad social.

Asimismo, otro elemento diferencial interesante es su construcción paulatina, iniciada con la institucionalización de la práctica profesional contable, la más fuerte desde el origen, con la potencia jurídica de sus competencias y excluyente en la formación durante más de cuatro décadas. La disciplina económica, independizada y totalmente institucionalizada como tal⁴, se presenta muy posteriormente al calor del desarrollismo, con la creación de Asociación Nacional de Economía Política, y con figuras universitarias ya muy destacadas regionalmente, implementándose como licenciatura en 1957 en tres universidades del país. (Actis di Pasquale, 2005)

Casi simultáneamente, a esa escisión de la Economía (ya robusta y delineada en todas sus posibilidades), se le suma la de la Administración, en relación con el crecimiento y la complejidad empresarial industrial (pero también del aparato

³ Al respecto, esa asincronía se vuelve elocuente si se considera el desarrollo de la investigación en los institutos superiores de formación docente como un movimiento muy reciente (de las últimas dos décadas) y de muy paulatina construcción. (Ricci, 2019).

⁴ Una referencia recurrente a la hora de identificar hitos significativos es la creación de la Oficina de Investigaciones Económicas (OIE) del Banco Nación, en 1925, que adquiere centralidad a partir de la crisis de 1929, que puede considerarse directamente ligada a la creación del Banco Central en 1935 y a la centralidad de la figura de Raúl Prebisch en materia de política económica nacional y luego regional, a través de la CEPAL.

estatal), de la década de los '50. La licenciatura en Administración en la UBA se crea en 1958, quedando la contabilidad reservada a un ejercicio liberal profesional tradicional, ya totalmente regulado catorce años antes (en 1945) y similar al ejercicio del derecho, con el que siempre estuvo directamente emparentada. (Geli, A y Dell'Elce, 2013).

Según Heredia (2015, p.45)

Con la aparición [del concepto] de 'independencia económica' primero, y del 'desarrollo económico' después, las ciencias económicas siguieron expandiéndose dentro del Estado, diferenciándose cada vez más [la economía] de la contabilidad y de la administración, para consagrarse a tareas de diagnóstico y planificación [de política económica].

Como hemos señalado en otro trabajo (Alonso Brá, 2023) esa centralidad como practica estatal, tanto de política económica como de gestión pública, es la que liga directamente las ciencias económicas a las ciencias de la educación en términos profesionales de intervención: la política y gestión educativa. Disciplinariamente, en cambio, esta intersección puede considerarse mediada por el campo de la política y administración pública, dada esa condición propiamente estatal (de la economía política y de la política y administración educativa) que las reúne.

La condición científica de las ciencias de la educación

Estos dos conjuntos de ciencias también se acercan desde algunas controversias comunes. La condición científica que los configura como conjuntos reúne una diversidad en algunos casos contradictoria de disciplinas -especialidades. Paradójicamente, a pesar de su denominación, ambos grupos no son uniformemente *científicos*.

Pero a la par, cabría considerar que esta discusión ha perdido centralidad o, con más precisión, se ha planteado en nuevos términos desde el propio mundo de las ciencias duras (las determinantes en esa asignación de científicidad) respecto de su separación constitutiva de las humanidades o de la necesidad de ser emuladas desde las ciencias sociales (Latour 1979-1986, 2007). Y, por lo tanto, ha quedado un poco lejos aquella asimilación lineal entre esa naturaleza científica y el valor intelectual de una producción o la capacidad de construcción o sistematización de conocimientos válidos o relevantes (Moreno Ortiz, 2008, entre otros).

Más bien esa tradicional disputa por la condición científica al interior del mundo académico ha quedado confinada al ámbito comunicacional, de medios masivos, en un sentido estratégico propio de los debates político-ideológicos que los signan. (Petz, 2023)⁵

Vale tener presente que ya sobre finales del siglo XIX, se inicia la resignificación radical de la noción de verdad para la propia filosofía, con una temprana crítica al cientificismo (Nietzsche 1873/2024). Más recientemente, el crecimiento de áreas como la sociología del conocimiento y la historia de la ciencia transformaron y relativizaron la condición y propósito de la actividad científica. Según Corral Guillé (2020, p.118) "... han mostrado que la ciencia no es lo que solía ser y que, tal vez, nunca fue lo que nos han transmitido las herencias intelectuales ...". Una transformación que excede al campo económico y al educativo pero que sin duda los atraviesa.

Aun así, dada esa asignación de *ciencias* que permanece, y prevalece en un sentido social más amplio, su consideración sigue teniendo valor para comprender estos conjuntos.

En el caso de las ciencias de la educación en general se plantea que no se ha llegado a alcanzar 'una ciencia' sino que se habría conformado un campo de aplicación multidisciplinar, no autónomo de otras ciencias sociales (Ricci 2019; Martín 2007)

Sobre esa multiplicidad es posible identificar dos subconjuntos, no siempre totalmente delimitados: el conjunto de disciplinas propias de las humanidades, de matriz filosófica (la pedagogía, la historia, la antropología) y el de las ciencias sociales (la sociología en todas sus especialidades, la ciencia política, la economía).

⁵ La comunicación que se produce desde el espacio universitario, convencionalmente considerada como "conocimiento público de la ciencia", también se ha redefinido: "(...) no solo alude a la transmisión de saberes a la comunidad, sino también a *formas de acción política, centralmente en lo que respecta a las construcciones de sentidos* y las interfases que se gestan para dicha construcción" (Petz, 2023, p. 9).

Subconjuntos que pueden considerarse deudores de ese pasaje desde la filosofía hacia la sociología para el estudio de lo social de mediados del siglo XIX. Esta transición involucró violentar la historia previa, que para ese primer positivismo era considerada “metafísica” es decir acientífica. Se trató de un renunciamiento a lo particular, lo local, lo subjetivo (lo que hoy llamaríamos contingencia o acontecimiento) para abrazar la formulación de leyes universales, permanentes, totalizantes, ‘empíricamente verificables por la observación’.

Pero aún así, con el paso del tiempo y dentro de esa misma matriz positivista, la diversidad de disciplinas que se fueron agregando a esas ciencias de la educación pusieron en jaque aquella certeza científica que había traído originalmente la sociología. El conjunto entra en cuestión como tal, indisociablemente de las posibilidades de demostrar su constitución homogéneamente “científica” en torno a un objeto de estudio delimitado, común. Es decir, desde lo que permanece de esa matriz positivista para las últimas décadas del siglo XX, la unicidad del objeto es la última garantía de positividad y, entonces, de legitimidad del campo.

Los intentos de integración interna podrían ordenarse en relación con dos direcciones: constituir alguna de las disciplinas en integradora del conjunto o establecer relaciones sustantivas entre ellas (a través de clasificaciones). Por la primera vía se retoma la Pedagogía, reeditando su constitución fundacional, pero ésta ya no es capaz de contener aquellas otras disciplinas configuradas en principios epistemológicos y metodológicos que se construyeron confrontados a su naturaleza filosófica. La segunda vía tampoco prospera porque esas relaciones entre disciplinas no están trazadas en el campo respecto de preocupaciones teóricas en sí, sino más bien respecto de la comprensión de la práctica educativa (y respecto de las propias prácticas de investigación del campo). (Boardini, Portela y Di Marco, 2020, p. 115)

Llegados a este punto, la cuestión de la cientificidad del conjunto pierde relevancia y la heterogeneidad gana legitimidad, sobre principios como el de inconmensurabilidad generado desde la indagación científica en las propias ciencias exactas y naturales (Boardini, 2018). Principio que establece la imposibilidad de diálogo entre perspectivas o teorías no comunicables entre sí, que no cuentan con referencias comunes que permitan traducciones recíprocas.⁶

Así, de la mano de las ‘epistemologías contemporáneas’ la contingencia y la historicidad vuelven a entrar por la puerta principal, sin que ello involucre sacrificar del conjunto aquellas otras disciplinas o especialidades configuradas en otros enfoques epistemológicos⁷. Con lo cual aquel problema de la unicidad del objeto vuelve a punto cero, aunque ya sin ser determinante respecto de la cientificidad del conjunto.

Esta cientificidad, muy por el contrario, queda ligada al reconocimiento de la condición multidisciplinaria de ese espacio del saber, las ciencias de la educación, considerado desde su proceso histórico de construcción, contingente, que resulta en la coexistencia de facto (pero legítima) de enfoques y paradigmas diversos. Y delegando en las prácticas de investigación, los enfoques que asumen los investigadores, el cumplimiento de los principios de certeza y validez específicos de cada encuadre disciplinario. Es decir, la asignación de la condición científica se descentraliza del conjunto para ser asignada desde cada disciplina y especialidad en juego.

Esas matrices disciplinarias serían, entonces de aquí en más, las que regulan, desde cada discurso metodológico particular, las producciones (científicas) dentro del campo de las ciencias de la educación (Martín, 2007).

Algo que también es denominado como epistemologías contextuales o constructivistas en la medida que la respuesta respecto de la cientificidad o validez del conocimiento del campo no es abstracta, sino que se considera siempre situada, construida (y en construcción), en términos disciplinarios, históricos, epistemológicos y de enfoques y perspectivas específicas, aceptadas por consenso. (Boardini, Portela y Di Marco, 2020, p.120)

La condición científica de las ciencias económicas

⁶ Un ejemplo frecuente para este principio es la relación entre la física newtoniana y la física cuántica.

⁷ Para fines del siglo pasado e inicios del presente Boardini, Portela y Di Marco (2020, p. 115) señalan: “esa historicidad que anteriormente se había evitado, ahora era asumida con el fundamento de la ciencia de la educación dando lugar a la ciencia crítica de la educación y a las epistemologías contemporáneas constructivistas y contextualitas.”

En el caso de las ciencias económicas, la cuestión de su condición científica parece no haberse realmente planteado durante su institucionalización como áreas de formación universitaria. Pero sí ha aparecido más tardíamente en el caso de la Contabilidad y de la Administración y ha permanecido vigente. Una pregunta que parece estar también ligada a la correlación entre el prestigio de un área del saber y su condición científica, particularmente respecto de su capacidad de producir directa y ‘genuinamente’ el conocimiento que transmite.

De esta controversia parece haber quedado excluida la disciplina económica, donde su calificación como saber social determinante (cuasi universal), parece haberla preservado. Heredia (2015) lo presenta en estos términos:

El ascenso de los economistas en una gran diversidad de países parece cuestionar los límites políticos y culturales atribuidos a la mayoría de las disciplinas. A diferencia de los abogados o de los educadores, los economistas de hoy pueden trabajar en Beijing o en Atenas. ... Compitiendo con intelectuales, periodistas, políticos y burócratas. Su importancia pública y política se observa en muchos países sin importar sus regímenes institucionales o sus tradiciones... Pero la expansión no es solo geográfica, a diferencia de los médicos que se concentran en el cuerpo humano o los arquitectos que se limitan a los edificios, si algo caracteriza la definición contemporánea de lo económico es su ubicuidad, en la medida que casi todos los objetos y relaciones parecen susceptibles de cálculo económico. (p.38)

Aun así, cabría señalar que su condición de ciencia aplicada, con su capacidad de producir leyes predictivas y su creciente nivel de formalización matemática, por mencionar solo dos aspectos, permiten argumentar sin demasiada dificultad acerca de su naturaleza de ciencia aplicada. Pero, para la Contabilidad y la Administración las cosas han sido diferentes.

Scarano (2006, p. 66), desde una perspectiva popperiana, piensa el caso de la Contabilidad excluyendo su consideración del dominio de lo jurídico o del arte (los que en un sentido tradicional no pertenecerían al orden cognitivo, del conocimiento en sentido estricto), situando el debate entre las disciplinas lógicas y las fácticas. Las primeras definidas por la universalidad, regularidad y relaciones deductivas entre sus enunciados y, las segundas, con la posibilidad de considerar la contingencia (el “accidente” o el “desvío”) como algo normalizado. Es decir, preguntándose si la Contabilidad es acreedora de la producción de leyes sistematizadas o, en cambio, de hipótesis (de trabajo) sin un alto grado de contrastación, sin suficiente verificación empírica. De esta forma, plantea la habitual polémica, también frecuente en el campo de la Administración, entre ciencia y tecnología, según sus enunciados se construyen en relación con la producción de esas leyes (o sus deducciones) o en relación con hipótesis (enunciados de cierta o imprecisa probabilidad), resultantes de leyes de otras disciplinas.

Para responder, el autor considera axiomatizaciones de sistemas contables (ABS y BM)⁸ y concluye que “... es evidente que los axiomas no son definiciones ni tampoco enunciados analíticos. Tampoco ninguno tiene ni puede pretender constituir una ley.”

Continúa examinando producciones de autores en la disciplina: uno, entre muchos, que postula la existencia de leyes contables (García Casella, 2000) y, analizándolas, concluye sobre la ausencia de esa condición legal en cada una de sus formulaciones. Finalmente, considera la obra de Richard Mattessich, referente muy destacado del campo contable que, en consonancia con la posición del autor, plantea explícitamente la ausencia de leyes universales, científicas, aún en mediciones económicas y contables.

Finalmente, Scarano (2006) señala: “¿Existen leyes contables? Nuestra conclusión fue negativa. Sin embargo, esto no descalifica ni desjerarquiza a la contabilidad. La contabilidad en la actualidad es científica [por valerse de conocimiento científico]. Su estatus [en cambio] es el de una tecnología social”. (p. 73)

En Administración también se presenta una controversia similar. Al respecto, cabría no subestimar la propia historia de la disciplina que se autodenomina inauguralmente ‘administración científica’ con sus primeras formulaciones sistemáticas, sobre principios del siglo XX en EE. UU., demarcándose de aquel ya añejado, europeo y poco útil saber artesanal (Coriat, 2015). Y, sin duda, vinculado a la legitimación social de esta nueva ‘profesión’, y la reorganización sustantiva del trabajo que involucra, que se consolidaba rápidamente en la industria y en las estructuras estatales,

⁸ La traducción de los postulados centrales de la teoría contable en axiomas lógicos. Considera dos: el sistema axiomático de Ávila, González Bravo y Scarano (ABS) y el de Balzer y Mattessich (BM).

aunque aún sin reconocerse como un mismo y único proceso político social moderno (tal como Weber identificará en el concepto de cuadro administrativo o burocracia).

Sin embargo, esa connotación científica fundacional es contradictoria respecto de sus características principales. La centralidad de la norma en tanto intelección de una realidad que debe suceder en procura de resultados claramente identificables *ex ante*, la prescripción involucrada en esa intelección y la producción de diseños o procedimientos en el centro de su metodología, la aleja de esa búsqueda científica relativamente abierta e incondicionada respecto de sus resultados, (que procura el ‘descubrimiento’ y valora la serendipia) situándola, en cambio, en el dominio técnico.

Scarano (2008), de forma equivalente a su análisis respecto de la Contabilidad, señala: “Afirmar que la administración es una tecnología (social) implica que la teoría administrativa no enuncia leyes, sino hipótesis o reglas tecnológicas. Es científica porque emplea el método científico y se basa en el conocimiento sustantivo de otras ciencias básicas.” (p. 13). Es decir, no produce ciencia en sentido estricto.

Asimismo, este autor señala la condición social de esas ciencias básicas que la van proveyendo de conocimientos y configurando en la producción de sus “diseños” o artefactos:

... ¿por qué la enorme diferencia de eficiencia entre las ingenierías físicas y biológicas y las tecnologías administrativas? Esta diferencia se debe principalmente a la dispar solidez de las ciencias básicas en las que se apoyan. La física y la biología son más maduras, poseen un conjunto de sólidas leyes, mejoran continuamente su predictibilidad y precisión. No sucede lo mismo con las ciencias sociales, que se encuentran en un estadio más simple, o menos maduro, entre las ciencias. (p.13)

Pero, a pesar de esta concepción más positiva, esta vinculación con las ciencias sociales parece ser vital “... se deduce implícitamente que una de las estrategias de consolidación de la administración [es] aumentar los vínculos con el conocimiento básico disponible y aplicar, siempre que se pueda, el método científico” (Idem, p. 14).

Esta dependencia, pone en jaque la representación tradicional del campo y no pocas veces ha sido, a su vez, puesta en cuestión, desde posiciones defensivas. Así, para la misma época, un colega reconocido del campo de la administración planteaba:

[Sostengo] La idea de que el concepto de Administración (de empresas, de organización) se está deteriorando sensiblemente ... en todo nuestro país, y que esa tendencia no nos es exclusiva, sino que, bajo distintas formas y matices, también se ha desarrollado en los países de los cuales abrevamos académicamente. El concepto de Administración está siendo reemplazado o por enfoques poco serios como la magia [en alusión a las figuras de gurúes]... que, generalmente, podríamos definir como ‘posmodernos’ o por una fuerte insistencia en ciencias que deberían suplir la Administración con leyes o regularidades suficientemente fundadas para desarrollarla, en lugar de reemplazarla... [quiero] formular la conjetura de la erosión de la Administración como disciplina por otras, de raíces supuestamente científicas o que le son ajenas. (Pavesi, 2002, p. 71)

Tal vez, intuitivamente, Pavesi es capaz de identificar un cambio sustantivo para la época que, muy posiblemente sacudió con fuerza los espacios universitarios de formación. Es decir, como esa fiebre por el gerencialismo propia del neoliberalismo de los ‘80 y ‘90 no solo trajo a la escena como palabra autorizada (y en competencia desleal con el mundo académico) a esos ‘gurúes de la administración’ sino a un conjunto ilimitado de literatura gerencial de divulgación, de matrices de lo más diversas, que a partir de esos años tiene un crecimiento exponencial.

Se trató de una tendencia respecto de la ‘universalización’ de la noción de gerencia, de gestión o del administrar, en todos los ámbitos sociales, extendiéndola más allá de lo habitualmente considerado como económico, hacia incluso el mundo privado o doméstico (Abraham, 2000)⁹. Pero, a diferencia de lo que señalamos previamente respecto de la universalización de lo económico (que la acompaña), esta no requirió de profesionales o especialistas formal o institucionalmente reconocidos, sino más bien de “hombres de acción e intuición” en tanto *empresarios exitosos*. Así, a la par que se consagraba socialmente la importancia de la gestión, se la expulsaba del ámbito académico, por lo menos, como el espacio excluyente o más valioso, en donde se había alojado y desarrollado.

⁹ En este trabajo, Abraham desarrolla ese proceso de generalización y naturalización de la noción de gerenciar, del neoliberalismo, al punto de suponer una ruptura sustantiva en la comprensión de la vida cotidiana.

Tal vez, lo que identifica Pavesi, entonces, son los efectos de esa tendencia a la popularización de la gestión que dejó a la administración sin suficiente reconocimiento formal, académico o científico y la volvió vulnerable para estar en paridad con esas ciencias sociales básicas (en especial, la sociología y la psicología) siempre presentes, pero luego percibidas como amenazantes y 'ajenas'.

En esa controversia, y desde esta decepción, la Administración nacida como contracara de la producción artesanal casi llega a refundarse como tal, sostenida en variables propiamente personales de la figura del administrador: su experiencia, su criterio, su intuición o su creatividad

Los administradores, con o sin antecedentes de estudios profesionales universitarios especializados, utilizan en forma simultánea distintas teorías de las organizaciones, o distintos aspectos de estas (¿o distintas metáforas?), así como distintas teorías originadas en las ciencias que respaldan la Administración, aun incurriendo en ciertas incoherencias lógicas o contradicciones prácticas, generalmente sin darse cuenta de ellas. Por supuesto, violan las estrictas reglas insinuadas por Scarano¹⁰, pero el Administrador es un pragmático. Debe obtener resultados y tratará de obtenerlos con la ayuda de la tecnología o sin ella, pero, en todos los casos, con la fuerte impronta de su propia personalidad. (Pavesi, 2002, p. 80)

Esta figura que presenta muy cercana a la autoridad artesanal, también se aproxima a lo que Scarano (2017) considera, respecto de la consultoría. El consultor, en tanto pragmático, 'resolvedor' de problemas, hace uso de tecnologías disponibles sin importar demasiado su fuente (las buenas prácticas, la experiencia, la literatura, etc.)

En este caso, se trataría también de una tecnología (en tanto procedimiento que permite llegar a una resolución) pero donde la evaluación de la intervención (la prueba precisa de la *solución* como tal, en tanto la contrastación de las hipótesis) generalmente está ausente, por lo que la legitimación de esta figura descansa en gran medida en la construcción de una narrativa convincente (discurso retórico) y un desempeño válido (Scarano, 2017, p. 82).

Pero más allá de esta disrupción de fines del siglo XX, la asignación de ciencia a la administración y su controversia es más antigua. Su historia se recoge en un trabajo clásico (Scarano, 1999) que considera lo planteado por Herbert Simon ya en los '40.

Scarano parte de esa preocupación recurrente:

La administración no se considera al mismo nivel que la economía, la sociología o la psicología, que consisten en cuerpos de conocimiento más maduros y sistemáticos, y a veces parece disolverse en ellas mediante la economía de empresas, la sociología organizacional o la psicología social. (Scarano, 1999, p. 1)

En este trabajo, analiza tres posiciones. Como mencionamos, la de Simon, la administración como ciencia, en su obra el Comportamiento Administrativo de 1947, en pleno neopositivismo. La de Mario Bunge, la administración como tecnología, especialmente a través del Tratado de Filosofía Básica, publicado originalmente en 1974. Y la de Christopher Hood y Michael Jackson, como retórica, a partir de su libro La Argumentación Administrativa, original de 1991, en una década donde la cuestión de la persuasión se presenta como un tema (académico) importante, especialmente en materia de administración pública.

Scarano, sin desconocer la presencia en la Administración de aspectos significativos de todas ellas -científicos, retóricos y tecnológicos-, sin duda lo más valioso y destacable de su minucioso análisis, se posiciona desde la autoridad epistemológica de Bunge y sentencia respecto de su carácter predominantemente tecnológico. Reconfirmando una posición habitual.

Finalmente, es imposible dejar de referenciar, en tanto giro determinante, las investigaciones que desarrollara Suárez para la misma época (Suárez, et al., 2002 y 2004), donde la preocupación por la naturaleza científica, por la solidez del conocimiento producido y, en general, por la naturaleza epistemológica de la administración se resignifican

¹⁰ El autor está aludiendo a un trabajo de Scarano, inédito, que se constituye en una referencia principal respecto de la controversia que quiere plantear.

Scarano, E (2001). *Las metáforas y la administración: una aproximación metodológica a Gareth Morgan*. Instituto de Investigaciones Administrativas, Facultad de Ciencias Económicas UBA, Inédito.

cualitativamente y, sin clausurarlas, sino más bien suspendiéndolas, esa hasta entonces “quizás ciencia, quizás tecnología”, se transforma en “saber administrativo”.

Un pase mágico donde la pregunta por el estatus disciplinar trasciende en otra por su composición, sobre el supuesto de una necesariamente heterogénea. Donde la preocupación más tradicional sobre la delimitación precisa de su objeto se traduce en una interrogación sobre el alcance de su obvia multiplicidad. O, donde la duda por su sistematicidad y consistencia se abandona por la prioridad de situar los diversos ámbitos y sectores sociales que transita.

Un giro sin duda expansivo en el propio planteo e interrogación respecto de este campo de conocimiento que, tal vez, no necesitara realmente demostrar su legitimidad o valor social, sino más bien reconocerse en esas hibridaciones múltiples y mestizajes en tanto vías de crecimiento, de desarrollo y aún de consolidación.¹¹

Y, todo ello lo consigue sin renunciar a la identidad tecnológica de ese saber o, justamente, a partir de afirmarse allí:

[En relación con la formalización del concepto de saber administrativo] Es un saber tecnológico transformador de la realidad. Es un saber codificado explícito, generalmente de apoyo a tecnologías centrales [los objetivos organizacionales] con un claro rol de los actores sociales en la difusión y creación de ese saber. (...) Es un conocimiento práctico que trata de ser sistematizado por la educación superior, que lo integra a un cuerpo de enseñanzas codificadas, articuladas científicamente. (Suárez et al., 2004, p. 24)

Así, se presenta como un conocimiento en producción, desde múltiples actores y espacios, entre ellos el académico que lo “articula científicamente” con otras áreas del saber.

Estas investigaciones, por el propio enfoque de partida, adoptaron una perspectiva inductiva, situada, que hace lugar cierto a la contingencia, en consonancia con el estado de las ciencias sociales para la época y acercándose a esa pluralidad legítima de las epistemologías constructivistas o contextuales. Se trata de hacer lugar a una normatividad epistemológica necesaria (para no caer en el relativismo), pero con un sentido *móvil, operativo o pragmático* (Moreno Ortiz 2008, p. 181). Una perspectiva que ya mencionamos en relación con las posiciones más recientes en las ciencias de la educación:

Cómo se construye el conocimiento cobijado bajo la denominación de administrativo es una tarea ardua y por momentos inasible. Partir de una definición universal omnipresente para cualquier espacio y tiempo no sólo es poco útil sino básicamente imposible. Por ello, desde esta investigación estamos situándonos de una manera poco convencional pero más útil: aquello que aparece relevante como conocimiento administrativo va a depender de las preocupaciones e intereses de los subconjuntos de actores en un ámbito institucional y un espacio-tiempo determinado, y según sus distintas percepciones de la criticidad contextual”. (Suárez et al., 2004 p. 21 y 22)

Una toma de posición que, más allá de su argumentado valor epistemológico, suponía para la época y para la disciplina una señal de valentía y de confianza en el futuro de ese campo.

El encuentro entre las ciencias económicas y las ciencias de la educación

En principio, cabría explicitar que existe cierta tensión entre ambos conjuntos. No tanto en términos epistemológicos (como ya hemos desarrollado, por el contrario, comparten varias controversias respecto de su naturaleza científica y su diversidad interna) sino, más bien, en relación con representaciones, tradiciones o estereotipos que, simplificando, podríamos condensar en la confrontación “profesional versus intelectual”. La condición netamente aplicada o tecnológica configurada desde lo fáctico que se realiza en resoluciones netamente prácticas tensiona la tradición educativa que aún permanece y se identifica en su historia propiamente humanista, filosófica o pedagógica. Esta sobrevaloración de una practicidad abstracta que se expresa en la medición y el culto a lo cuantitativo, lo predictivo o lo proyectivo-especulativo, como marcas predominantes de ese universo económico (para el educativo), es casi la

¹¹ El valor de esta diversidad y apertura puede vincularse con lo que Agoff (2017) señala como *pluralismo teórico*, caracterizando la obra de Suárez: “Todo ello fue hecho desde una posición decidida en pos de un ‘pluralismo teórico’, es decir, en la construcción de un espacio amplio de debates, que incorporara diferentes perspectivas. Pero no se trataba de un ‘pluralismo’ declamado, un espacio ‘museístico’ que mostrara las distintas posiciones como curiosidades o como objetos de exposición. Siempre intentó poner en diálogo, en tensión, las distintas miradas, encontrar un punto de encuentro que incomodara las posiciones ‘encerradas’.” (p.27)

contracara simétrica de la etiqueta que porta lo educativo (para lo económico) como una profesión idealista, indeterminada, subjetiva o arbitraria, que no encuentra límite, encuadre o sostén cierto en la realidad material o sus condicionamientos. Un desencuentro perfecto.

Sin embargo, el encuentro existe, es cierto y como tal no deja de estar exento de hibridaciones y distancias. Como ya mencionamos está presente en la intervención estatal, en el espacio público. Aunque, solo más ocasionalmente se concrete desde la propia producción conceptual o académica.

Es una relación cierta, pero modesta, donde el alcance de esas intersecciones es variable, dependiendo especialmente de la permeabilidad de las disciplinas económicas. En relación, podríamos esquematizar un continuum que resulta desde el simple desencuentro (el de la Contabilidad), de un desplazamiento unilateral, sin consecuencias (el de la Economía en términos del financiamiento educativo) hasta la producción de algunos mestizajes significativos (de la Administración traducida en gestión educativa). (Alonso Brá, 2004)

Vale la pena pensar que esa permeabilidad podría estar asociada a cómo se configuran y se representan para sí mismas esas disciplinas económicas, respecto de su carácter pleno, autocontenido o su consideración como áreas receptivas, móviles, “en construcción”, tal como conceptualiza Suárez al saber administrativo (Suarez, 2004). Cuestión que a su vez pone en evidencia relaciones de fuerza que se configuran en, pero también más allá, del debate epistemológico. Por caso, el de la Economía que se despliega sobre diferentes áreas re- traduciéndolas en sus propios términos, “colonizándolas”, en relación con lo que Heredia (2015) presenta como su proceso de globalización. Según señala, se pasa en los ‘70 de una preocupación más amplia y abierta, interdisciplinaria, respecto de conocer y comprender la realidad (local, nacional, regional)¹² hacia otra, en los ‘90, autosuficiente, reguladora, disciplinante respecto de “integrar al país a los modos *normales* de funcionamiento de *la* economía global” (p.41); pasando de ser una profesión ‘de estado’ a una ‘de gobierno’.

O, en términos de Bourdieu (2005) esa independencia de la Economía

... Se apoya en dos postulados (que sus defensores tienen por proposiciones demostradas): la economía es un dominio separado, gobernado por leyes naturales y universales que los gobiernos no deben contrariar con intervenciones intempestivas; el mercado como el medio óptimo de organizar la producción y los intercambios de manera eficaz y equitativa en las sociedades democráticas. (p.24)

Esa independencia de la disciplina económica en el acercamiento al campo educativo, en el espacio estatal, lo deja prácticamente delimitado a un problema de financiamiento, en un sentido literal. Y, derivado, a la evaluación económica de las formas y criterios de asignación presupuestaria (Alonso Brá, 2023). Es decir, se trata de la Economía desplegándose sobre lo educativo, en tanto un sector entre otros del gasto público social. Lo educativo no consigue permear. Pero, aun así, si bien ese despliegue económico (que se presenta como financiamiento) construye una dependencia respecto de la práctica educativa, considerándose crítico, no supone ningún aspecto sustantivo de las políticas educativas, más allá de su ‘cantidad’. Para ellas, no deja de ser un medio (escaso) para concretar un propósito, que se construye y se inscribe en otro orden cualitativamente diferente (y trascendente) al económico. Y esto, es posible de sostener en idénticos términos, aun considerando otras posiciones que plantean a la economía de la educación como una disciplina independiente y consolidada. (Riquelme, 2023). En este encuentro, no hay ninguna consecuencia porque, a ciencia cierta, el desconocimiento es mutuo.

El acercamiento de lo administrativo, en cambio, tiene otro alcance para el campo educativo. El primer encuentro es el que refiere Suárez como de “apoyo a una tecnología central” (2024, p. 22). Es decir, las áreas propiamente *administrativas* de los espacios estatales educativos, que históricamente se configuraron en el organigrama como líneas paralelas (coordinaciones legales, institucionales, administrativas) respecto de las ‘tecnologías centrales’, lo que se considera *esencialmente* educativo (escuelas, supervisiones, niveles, orientaciones y desde los ‘90 otras como calidad, evaluación, información).

¹² “(...) El avance de los economistas no suponía tampoco autonomía con respecto a otros saberes. El ideal de desarrollo que guiaba a la política pública había hermanado a las ciencias económicas con otras disciplinas que también participan de las tentativas de construcción estatal de progreso social. (...) En el Comité Editorial de la Revista del IDES de 1964, por ejemplo, se observa la presencia de economistas, sociólogos e historiadores” (Heredia, 2015 p. 49)

Si bien la representación de estas 'áreas administrativas' sigue siendo de asistencia a las sustantivas, en los hechos, suelen tener un carácter determinante de la actividad educativa, en diferentes planos: en relación con la disponibilidad y criterios de gestión de recursos financieros y materiales, dada la relación con las áreas económicas centrales con las que median y, reproducen y traducen internamente sus mandatos. En el plano jurídico-normativo, determinante hasta los '90 de la codificación estatal, las coordinaciones legales o institucionales tienen el monopolio de ese idioma oficial común del derecho administrativo que si bien debilitado, por el económico aún consigue imponerse sobre la acción pública determinando sus formas válidas.

También el peso de las coordinaciones involucradas en la generación de programas y proyectos transversales que llegan al 'territorio' y que exceden la educación formal, tradicional, articulándola con otras intervenciones (de las políticas sociales, de salud, culturales y deportivas, jurídicas de niñeces, entre otras) no es menor. Son espacios determinantes para la fluidez horizontal en el propio espacio estatal, dada la permanencia de las estructuras verticales, paralelas. Pero además estas coordinaciones son capaces de configurar, entrelazando, esos territorios y sus organizaciones.

En el tipo de intervenciones mencionadas, es posible identificar un primer grado de mestizaje donde lo administrativo se diluye parcialmente en lo educativo, adoptando algunos rasgos y condiciones de esas actividades 'sustantivas' que también terminan formando parte de su identidad administrativa. Pero, más importante aún, donde lo educativo se amplifica más allá de la actividad tradicional de las escuelas (la enseñanza y el aprendizaje en las aulas), pudiendo contener parcialmente la condición pedagógica de esa capacidad financiera, material, institucional y jurídica que prefigura y participa de lo que es posible construir y de lo que efectivamente se construye en las escuelas. De la misma forma que participa de pensar la inserción social, comunitaria o territorial de los sujetos que las habitan como otra de las condiciones pedagógicas importantes.

Pero el mestizaje pleno aparece cuando esa tecnología educativa central se define directamente en términos de administración o gestión educativa, en tanto quehacer propio de los niveles de conducción ministeriales, de los equipos técnicos, de las supervisiones y de los equipos de conducción en las escuelas. Esa *gestión educativa* es en parte producto de esa universalización de la noción de gestión de los '90, ya mencionada; en parte resulta de una especialización creciente de la actividad estatal (donde el derecho cede lugar progresivamente a otros saberes expertos) y, en parte, se debe a la especialización creciente del campo de las ciencias de la educación.

La administración educativa, como parte de las ciencias de la educación, es una especialidad principalmente ligada a esa intervención estatal de política educativa. Sin embargo, se trata de una especialidad poco consolidada que oscila en sus principales preocupaciones y objetos de estudio. Puede presentarse como pura extensión de la administración empresarial, centrándose en una perspectiva instrumental de organización de los recursos, sobre criterios de economía y eficiencia, cuyo objeto suele reducirse a las escuelas, especialmente de educación privada, en su asimilación a una organización empresarial.

También aún se presenta como una especialidad predominantemente ligada a la administración pública, quedando traducida a un saber normativo, de procedimiento, de medio o asistencia, donde el fin auténticamente educativo es ajeno, de naturaleza exclusivamente política y pertenece al mundo legal. Así esta versión instrumental de la administración educativa se corresponde con la interpretación de la política educativa como conjunto de leyes que la administración se limita a servir o implementar.¹³

Pero, además, se viene trabajando hace tiempo en una construcción más propia del campo educativo (Fernández Lamarra et al., 2004), capaz de reinterpretar ese universo de recursos y procedimientos en su condición genuina, definitoria, política, abandonando aquel sentido fundacional, instrumental y opaco, del campo administrativo para, a la vez, restituir su condición pedagógica. Se trata de considerar la administración educativa, en cualquiera de sus formas

¹³ Sobre esta cuestión, vale considerar:

"... Se trata de un antiguo y recurrente debate sobre la relación política-administración. Una controversia respecto de la significación de ambos conceptos. Esta visión predominante muchas veces se presenta por su anverso: en relación con la "distorsión" propiamente administrativa que impide proveer los "medios adecuados" a las instituciones escolares o "desvía" los fines políticos originales. Pero, fundamentalmente, una que se reactualiza iterativamente en la práctica política, en diferentes momentos, porque lo que se pone en juego es el sentido de ambos ámbitos y sus sujetos, en relación con las posibilidades y responsabilidades respectivas, en la materialización estatal de proyectos políticos." (Alonso Brá et al, 2008)

y alcances, como productora activa de educación, de enseñanzas y de aprendizajes, que necesariamente toma posición político-pedagógica. (textos propios b y c)

Una perspectiva que procura que ese transitar de lo administrativo sobre lo educativo, sea recíproco y amplifique ambos campos. Para la educación conlleva, ampliar sus sentidos, sus posibilidades, sus formas de comprensión, en términos de materialidad, de mediciones o de organización; no ya como medios sino como planos constitutivos de lo pedagógico, que *se* ‘vuelven’ cualitativos y expresan el sentido mismo de educar:

Así, la perspectiva que proponemos implica reconocer que la producción educativa y pedagógica no tienen un espacio esencial, único o absoluto (la política o la escuela), sino que se construye, reproduce y altera, en varios espacios y perspectivas simultáneamente y de alguna forma articulados (más aún, no pocas veces, contradictoriamente). Se trata de relaciones diversas [simultáneas] y conflictivas, muy diferentes de aquella coordinación ideal (y abstracta) que formula la norma o se deriva de un organigrama.” (Alonso Brá et al, 2008, p. 135)

Para la administración conlleva pensarse como una intervención genuina, transformadora (y no auxiliar), capaz de ir más allá de lo económico, atravesando otros dominios. Una administración capaz de producir pedagogía.

“Cada política [educativa] conlleva (de manera explícita o implícita) una concepción de administración y, por lo tanto, un modo de materializarla. Pensar la administración educativa como creadora de educación involucra comprenderla como un espacio que está configurado por esos mandatos políticos pero que también, a la par, los recrea en nuevos (y propios) términos”. (Alonso Brá et al, 2008, p. 139)

¿Es posible defender el encuentro de las ciencias económicas con las ciencias de la educación?

A lo largo de este trabajo hemos procurado avanzar en la consideración de las ciencias económicas en relación con las ciencias de la educación. Así hemos intentado trazar equivalencias tales como la heterogeneidad común de ambos conjuntos de ciencias y la controvertida condición científica de ellos; cuestión ligada, a su vez, con la discusión sobre la unicidad o diversidad de su/s objeto/s de estudio.

También hemos tratado de dar visibilidad a perspectivas que desde ambos campos desplazan el valor determinante de ese estatus científico o de esa unicidad del objeto, hacia su capacidad expansiva, formativa o comprensiva, enfocándose en los cambios permanentes, las transformaciones y los mestizajes entre disciplinas y especialidades.

Asimismo, consideramos estos movimientos e híbrides, ya no para cada conjunto sino en su relación, abordando las disciplinas económicas en su encuentro con lo educativo.

Para la Contabilidad se trata de un encuentro aún pendiente, difícil de concretar, dada su condición profundamente tecnológica, como una codificación (ordenadora, explicativa y legal) de la actividad empresarial, restringida a sus practicantes. Esta condición eminentemente técnica y cifrada parece haberla configurado como una disciplina ‘completa’, plena, fundándose sólidamente desde sus inicios, pero quizás al costo de dificultar su apertura hacia otros sentidos de lo económico y lo social.

Sin embargo, cabe considerar que existen algunas iniciativas, aún con un alcance limitado, pero en otra dirección. Cabe mencionar, la generalización del ‘Balance Social’, la ‘Responsabilidad Social Empresarial’, o la figura de los *stakeholders*¹⁴, lo que involucra, entre otras cosas, que la actividad contable deba asumir un carácter más amplio, creando nuevos indicadores y referencias para atender otros intereses sociales, más allá de los inmediatos de la propiedad del capital o de su gestión.

En el caso de la Economía, como señalamos, su encuentro con lo educativo existe, aunque dejándole muy poco lugar. Algo que no sería privativo de este caso y se replicaría en todos como resultado, desde los ’90, de la universalización, centralidad y unicidad creciente de esta disciplina (en términos epistemológicos y políticos). Una ‘colonización’ del

¹⁴Se consideran stakeholders a actores colectivos, otras organizaciones no empresariales, representativos de los diferentes intereses sociales que se ven afectados (positiva o negativamente) por la actividad empresarial y que, si bien no son directos, se consideran determinantes para el propio éxito gerencial o empresarial.

espacio educativo estatal, que la reduce a una cuestión de financiamiento y que, entonces, debe evaluar la eficiencia de sus criterios de asignación y de sus resultados.

Esta colonización parece romperse, todavía marginalmente, desde nuevas perspectivas económicas, que echan base en otras disciplinas y movimientos, tales como la *justicia fiscal* o la *economía feminista*, conectadas a lo educativo desde la condición redistributiva de la educación pública y la determinante feminización del campo. Dos alternativas consonantes que auguran poder redefinir el sentido hoy excluyente de la economía de la educación como análisis del gasto para traducirlo en términos de rentabilidad social y de expansión de derechos.

Por último, la administración también presenta redefiniciones importantes, más allá de su diversidad interna y la diversidad de perspectivas académicas que asume la administración de la educación. Entre esa pluralidad hay no pocas versiones, en la práctica educativa estatal y en la producción conceptual, de un encuentro más definitivo, resignificando lo administrativo en términos educativos y comprendiendo lo pedagógico desde esas dimensiones tradicionales de la administración. Un transitar de ambos campos para ganar en alcance y profundizar la comprensión del quehacer estatal educativo.

En síntesis, parece tratarse de encuentros variables pero posibles que en la medida que se concretan disparan un crecimiento de las propias disciplinas y de la práctica estatal en sus diferentes áreas. Este artículo es un voto de confianza, y solo algo de ese gran trabajo necesario, para que ese encuentro siga ocurriendo, y cada vez más.

Referencias bibliográficas

Abraham, T. (2000). *La empresa del vivir*. Sudamericana.

Actis Di Pasquale, E. (2005). *Historia de la enseñanza de las Ciencias Económicas en la República Argentina: Sus antecedentes y evolución hasta la creación de la licenciatura en economía*. UNLP, FCEyS. <http://nulan.mdp.edu.ar/2129/1/actis.2005.pdf>

Agoff, S. (2020). Prólogo. En F. Isuani (Comp.), *El legado de Francisco Suárez: Un pionero de la sociología de las organizaciones* (Año I). Cuadernos del INAP.

Alonso Brá, M. (2023). La condición interdisciplinaria de la Economía de la Educación. En *Actas de las XXIX Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, IIEP, FCE, UBA).

Alonso Brá, M., Judengloblen, M., Álvarez, M., & Coppola, N. (2008). Administrar y democratizar lo educativo: Una relación posible. *Revista Espacios*. FFyL, UBA.

Alonso Brá, M. (2004). El encuentro del saber administrativo con el saber educativo. En *Actas de las X Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, FCE, UBA).

Boarini, M. (2018). La investigación educativa hoy: En búsqueda de legitimación. *Revista Teoría Educativa*, 30(1), 133–155.

Boarini, M., Potela, A., & Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: Ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios*, 10(3), julio-septiembre.

Bourdieu, P. (2003). *Campos de poder y campo intelectual*. Ed. Quadrata.

Bourdieu, P. (2005). *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial.

Coriat, B. (2015). *El taller y el cronómetro: Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Siglo XXI Editores.

Corral Guillé, G. (2021). Escrudiñando la razón. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 19(1), 118–128.

Fernández Lamarra, N., Vales, A., & Alonso Brá, M. (2004). *Saber administrativo y educación*. Instituto de Investigaciones Administrativas, FCE, UBA.

Geli, A., & Dell'Elce, Q. (2013). Ante el centenario de la creación de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires: Una breve historia sobre su trayectoria y evolución. FCE, UBA. https://www.economicas.uba.ar/wp-content/uploads/2016/05/CECONTA_SIMPOSIOS_T_2013_A2_DELLECE_GELI_CENTENARIO_FCE-UBA.pdf

Heredia, M. (2015). *Cuando los economistas alcanzaron el poder: (O cómo se gestó la confianza en los expertos)*. Siglo XXI Editores.

Latour, B., & Woolgar, S. (1979/1986). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos: Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social: Una teoría del actor-red*. Manantial.

Martín, A. (2007). *El estatus epistemológico y el objeto de la ciencia de la educación* (Tesis de doctorado). Repositorio Académico, Universidad Nacional de San Juan.

Moreno Ortiz, J. (2008). Crisis y evolución actual de la epistemología. *Co-herencia*, 5(9), julio-diciembre.

Nietzsche, F. (1873/2024). *Sobre la verdad y la mentira en un sentido extramoral: Y otros fragmentos de filosofía del conocimiento*. Epublibre.

Pavesi, P. (2002). Administración, teorías y metáforas. *Energeia*, 1(1), 71–88.

Petz, I. (2023). La extensión universitaria como política de conocimiento. *Redes de Extensión*, 10(1), 1–10. FFyL, UBA.

Ricci, C. (2019). *Producción, reconocimiento y legitimación del conocimiento en los Institutos Superiores de Formación Docente: Argentina 2006–2016* (Tesis de doctorado, Ciencias de la Educación). RIA-UNLP, Tomo III, Apéndices, 188 págs.

Riquelme, G. (2023). *La construcción del campo de la Economía de la Educación*. Universidad Nacional del Sur; EUDEBA.

Scarano, E. (1999). El estatus de la administración. En *Actas de las V Jornadas de Epistemología de las Ciencias Económicas* (CIECE, FCE, UBA).

Scarano, E. (2006). La contabilidad: ¿Es ciencia o es científica? *Actualidad Contable FACES*, 9(12), 65–74.

Scarano, E. (2008). La administración: ¿Ciencia, tecnología o persuasión? En M. Vicente & J. Ayala (Coords.), *Principios fundamentales para la administración de las organizaciones* (Cap. 1). Pearson.

Scarano, E. (2017). Familias de tecnologías socioeconómicas. *Argumentos de Razón Técnica*, (20), 71–86.

Suárez, F., Agoff, S., Contreras, M., & Padlog, M. (2002). El saber administrativo y la profesión del administrador. Proyecto UBACYT 2001–2004. *Construcción del saber administrativo: Modalidades que asume la investigación en la Argentina desde 1958*. CEO, IIA, FCE, UBA.

Suárez, F., Agoff, S., Contreras, M., Losano, M., & Zonis, M. (2004). La construcción del saber administrativo en la Argentina: Una aproximación operacional. Centro de Estudios Organizacionales, Instituto de Investigaciones Administrativas, FCE, UBA.

Fecha de recepción: 15-4-2025

Fecha de aceptación: 7-7-2025



Génesis, tensiones y debates en torno a la forma de construcción del diseño curricular neuquino

Genesis, Tensions and Debates Around the Way the Neuquén Curricular Design is Constructed

RICCONO, Guido¹, SALES DE SOUZA, Débora² y OLIVAREZ, María Silvina³

Riccono, G., Sales de Souza, D. y Olivarez, M. S. (2025). Génesis, tensiones y debates en torno a la forma de construcción del diseño curricular neuquino. *RELAPAE*, (22), pp. 153-165.

Resumen

La siguiente presentación es un trabajo de investigación cualitativa sobre los orígenes del Nuevo Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén en Argentina a partir del año 2014 y hasta su implementación en el año 2023. Se busca indagar las características particulares que tuvo el proceso de diseño del instrumento de política educativa citado, a través de analizar su génesis en el marco de la dinámica política y social particular de la provincia, así como analizar a los actores que formaron parte de dicho proceso. En especial, merece la atención el rol del Sindicato de Trabajadores de la Educación Neuquina, cuyo protagonismo en torno a la movilización de recursos para la discusión participativa y plural sobre las características del Diseño Curricular, consideramos que fueron particularmente novedosas en la historia de las políticas educativas argentinas. Se recurre a un relevamiento teórico de las principales categorías de la disciplina Política Educativa y a rescatar la voz de las y los protagonistas a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas.

Palabras Clave: Diseño Curricular, Neuquén, Sindicato Docente

Abstract

The following presentation is a qualitative research work on the origins of the New Curricular Design of the Province of Neuquén in Argentina from 2014 until its implementation in 2023. It seeks to investigate the particular characteristics of the design process of the aforementioned educational policy instrument, by locating its importance in a historical framework that gives it meaning, as well as analyzing the actors who were part of said process. In particular, the role of the Neuquén Education Workers' Union deserves attention, whose prominence in the mobilization of resources for participatory and plural discussion on the characteristics of Curriculum Design, we consider particularly novel in the history of Argentine educational policies. In this way, this article seeks to explore the possibility of incorporating new concepts in light of the experience of designing the Neuquén curriculum.

Keywords: Curriculum Design, Neuquén, Teachers Union

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad Nacional del Comahue, Argentina / griccono@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5428-5692>

² Universidad Nacional del Comahue, Argentina / deborasouzanqn@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0005-2483-1903>

³ Universidad Nacional del Comahue, Argentina / msilvinao@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-5183-5103>

INTRODUCCIÓN

(...) todo análisis que emprendemos para interpretar el mundo educativo representa una denuncia del orden social injusto y permite visibilizar el dolor. A la vez que posee un germen de transformación y conlleva un sentido esperanzador. (Kaplan, 2008, p. 9)

El presente artículo forma parte de la producción del proyecto de investigación “La Educación Secundaria y los procesos de construcción curricular en las provincias de Río Negro y Neuquén. Contextos, formulación, dinámicas y actores entre los años 2006–2020”, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El mismo centra la mirada en analizar, comprender e interpretar los procesos de construcción curricular de la escuela secundaria en las provincias mencionadas, de modo individual y comparado, a la luz de los cambios operados y las nuevas propuestas surgidas en ambas provincias en los últimos años.

La perspectiva de análisis de la política se corresponde con nuestra inscripción teórica en las teorías críticas del currículum, entendiendo que un Diseño Curricular es un proyecto cultural – educativo y una herramienta teórico metodológica y política del trabajo docente que supone una respuesta a las preguntas del qué, cómo, por qué y para qué enseñar. Es una hoja de ruta, son decisiones que se disputaron, y construyeron sobre la escuela que se quiere y se constituye en una perspectiva política pedagógica que hace público los marcos epistémicos, sociales, políticos, pedagógicos y didácticos de inscripción de práctica curricular, que relaciona la teoría y la práctica y contribuye a dotar de coherencia a los niveles del planeamiento, la ejecución y la evaluación de la intervención pedagógica.

La propuesta metodológica toma como punto de referencia general el encuadre que brinda el proyecto de investigación el cual se inscribe en el paradigma interpretativo de las Ciencias Sociales, que busca la comprensión del fenómeno social a estudiar, adoptando un enfoque cualitativo de investigación.

Sirvent (2006), indica que desde el enfoque cualitativo se trabaja con casos para poder profundizar el significado que la población le otorga al hecho social y orientar procesos de comprensión del hecho social objeto de estudio, como totalidad. Se busca construir los esquemas conceptuales más adecuados a las realidades en estudio a partir de la información empírica más que verificar hipótesis predeterminadas de relación causal entre variables. No busca explicar; busca comprender holísticamente, en un sentido de totalidad dialécticamente. Esta opción metodológica posibilita la construcción de teoría de base a partir de la recolección de datos del campo por medio de un trabajo artesanal, donde la “Teoría-Empiria” se “confrontan, articulan, amasan” y son el “alma” de la Investigación (Sirvent 2006; 4). Este enfoque permite producir conocimiento científico y construir categorías teóricas mediante un proceso de inducción analítica que permita la comprensión del hecho social que se está estudiando, de modo que los mismos sean inteligibles a partir de captar la trama histórica, contradictoria y dialéctica del fenómeno social en estudio. La recolección y construcción de información articula, entrevistas semi-estructuradas, análisis de fuentes documentales oficiales e institucionales y normas jurídicas de distinto orden de prelación que regulan la política de desarrollo curricular en la provincia.

La originalidad de esta presentación radica en el origen del diseño curricular de la provincia de Neuquén (NDC, a partir de ahora). Este instrumento de política educativa posee un origen particular debido a los actores que formaron parte de su diseño, en especial el lugar protagónico que ocupó el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN, a partir de aquí) en el proceso de diseño y que dio lugar a los documentos curriculares iniciales que sentaron las bases del NDC. Si bien el proceso del diseño del NDC fue amplio, diverso y contó también con el acompañamiento de docentes e investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, fue ATEN quien inició, organizó y culminó el proceso a partir del cual se gestó el NDC. Las instituciones privadas y otros actores de la comunidad educativa, como estudiantes y familias, no formaron parte de las deliberaciones. Se ha sostenido que

se evidencia cómo el DC [de Neuquén] requirió de múltiples esfuerzos, apuestas y consensos. Sin duda, un proceso innovador y transformador para la Escuela Secundaria neuquina que se encuentra, actualmente, en plena implementación, moviendo y re-moviendo lo instituido (Más Rocha, 2024, 207)

En ese sentido, algunos de los interrogantes principales que construimos en el trabajo de campo fueron los siguientes: ¿Qué perspectivas se abren sobre el rol de actores como los sindicatos docentes y su participación en el diseño de políticas educativas? ¿Qué rol asume el Estado cuando estas dinámicas novedosas cobran vida?

En este artículo nos interesa responder estas preguntas y, para ello, llevaremos a cabo –inicialmente– un breve rastreo histórico que permita comprender cabalmente el problema de investigación que aquí nos interesa formular.

Haciendo un poco de necesaria historia

Partiendo de una mirada amplia, desde fines del siglo XIX y durante todo el siglo XX, la educación argentina atravesó diversas etapas que fueron cambiando su fisonomía. En lo relativo a la composición de los diseños curriculares y a las políticas educativas que organizaron y organizan los sistemas educativos jurisdiccionales y nacional, ha habido fluctuaciones en los actores sociales involucrados, su administración, los agentes educativos y sus diversos énfasis y funciones.

Del mismo modo, el Estado nacional, los provinciales y municipales también en este tiempo fueron mutando su rol y su vínculo con la educación en todos los niveles. La docencia, las escuelas y estudiantes fueron adquiriendo a lo largo de la historia de la educación argentina diversas funciones en relación con los cambios que se producían en el seno de la sociedad, de los que la educación no estuvo ajena.

La mayoría de estos cambios que afectaron a los modos de pensar, diseñar y ejecutar los diseños curriculares fueron procesuales, es decir que no ocurrieron de modo violento una vez y para siempre. Estos cambios en Argentina fueron el resultado de negociaciones, tensiones y conflictos que tuvieron lugar en la sociedad en su conjunto o en el ámbito educativo exclusivamente. Así, por ejemplo, el Estado nacional durante buena parte del siglo XX ocupó el rol de principal agente educativo y fue transformándose poco a poco en un Estado con un rol subsidiario en las últimas décadas del siglo (Paviglianiti, 1993). Este proceso no tuvo lugar sin contradicciones, tensiones y conflictos que no se limitaron al ámbito educativo, ya que esta mutación del rol del Estado que comenzó en la década de 1950 fue parte de modificaciones estructurales que sufrió la sociedad argentina y su Estado nación durante este período. Allí, la educación fue afectada junto a otras dimensiones de la esfera estatal producto de movimientos estructurales nacionales y mundiales que tendían hacia una limitación de los estados benefactores y se dirigían hacia otorgar más espacio al mercado como agente educativo. Sobre todo, luego del terrorismo de Estado de los años 1976-1983 y, en especial, en la década de los '90 encontramos una fuerte modificación del rol del Estado nacional que ha sido definido desde un rol subsidiario como agente educativo, con políticas diseñadas en el esquema bajo el modelo de focalización en materia de políticas sociales. Estas acciones deben ser analizadas tanto como estrategias de asistencia compensatoria para los sectores que sólo tienen la escuela pública y también como estrategias de disciplinamiento social para el conjunto de la población (Barco, 2005). Allí, destacamos, las políticas educativas se dirigieron a la renovación de los contenidos de los diseños curriculares que provocó el cambio curricular.

Como se ha sostenido:

El discurso de los expertos y su racionalidad en la implementación de estas reformas acentuó más el distanciamiento, tanto de los funcionarios políticos como de las escuelas y los docentes. Este distanciamiento se manifestó en una fuerte academización del discurso educativo como en el caso de las visiones curriculares y las didácticas específicas promovidas por las políticas de capacitación docentes con las cuales se pensaba transformar las prácticas docentes (Suasnábar, 2017, 120)

Es por esto que, en el marco de profundas transformaciones sociales, estos cambios que se fueron produciendo generaron efectos sobre la educación. Muchas veces estos procesos de transformación, cuando son consumados, permiten, en retrospectiva, una comprensión de discursos, acciones o movimientos que parecían aislados en marcos muy distintos pero que, con el correr del tiempo, encontramos sentido y ubicación en el contexto de esas tensiones y negociaciones previas a que se produzcan los cambios. En determinados momentos, ciertos proyectos, discursos o políticas educativas adquieren su relevancia o –mejor dicho– su significado cuando un análisis retrospectivo los somete a una evaluación situada históricamente. Esto significa que los rumbos que asume una administración del Estado en sus políticas determinadas no siempre es sencillo de vislumbrar en el corto plazo o mientras están sucediendo ni la forma que asumirá esa administración al final de un ciclo determinado. Incluso, los procesos históricos posteriores le pueden dar sentido a lo sucedido, pueden modificar las interpretaciones sobre el pasado una vez concluido. Las políticas públicas que emanan de una administración estatal determinada cobran sentido analizadas conjuntamente y ese sentido está sujeto a interpretaciones diversas y heterogéneas. Esa heterogeneidad está dada por quien interpreta, pero también cuándo lo hace.

En lo específico del abordaje de las políticas educativas, partimos de su indagación como una “construcción de la investigación” (Muller, 2006, 53), ya que esta perspectiva pone el acento en que el objeto de estudio constituye un fenómeno social y político determinado, cambiante socialmente, configurado en términos analíticos y empíricamente situado (Fontaine, 2015). Es por eso que la política seleccionada (y las políticas públicas en general) no son en sí mismas buenas o malas (Lahera Parada, 2004). Por el contrario, deben ser analizadas a partir de ciertas variables y objetivos, como también ser desagregadas en sus componentes y momentos específicos.

Por su parte, en la etapa inicial de la política educativa en cuestión, interesa explorar cómo ésta se elabora y de dónde procede una decisión que logra imponerse como la correcta. Ya que consideramos que la opción por una política educativa en detrimento de otras es el resultado de procesos políticos en los que jerarquizan los objetivos del Estado y su agenda, a la vez que excluyen a otros (Acuña y Leiras, 2005). La decisión en la elaboración de la agenda, tiene tanto que ver con la emergencia y relevancia social, como con la interacción con múltiples actores (estatales y no estatales) que forman parte de la decisión (John Kingdom, 1995).

Desde sus inicios y hasta la actualidad, los diseños curriculares han tenido modificaciones en sus modos de elaboración, los actores sociales o educativos involucrados y los diversos roles que los Estados han asumido frente a o sobre los diseños curriculares. El Estado Nacional y los provinciales han sido quienes se encargaron de formular los DC que, desde fines del siglo XIX y hasta la actualidad, organizan el sistema educativo nacional. Las tensiones siempre han girado en torno a qué rol ocupa el propio Estado nacional y qué otros agentes o actores sociales o educativos –religiosos, privados, organizaciones de la sociedad civil, docentes, sindicatos– pueden formar parte de la discusión sobre la formulación de los diseños curriculares y las políticas educativas en general. Incluso en la ley más conocida de nuestra historia –la Ley 1420– se discutió quiénes debían formar parte de las deliberaciones que tuvieran como efecto la promulgación de la ley.

Como dijimos, la dinámica que tuvo al Estado –nacional o provincial– como principal agente educativo ha sido cuestionada desde diversas lógicas. Por un lado, desde los años ‘50 y con mayor énfasis en los años ‘70 y ‘90 existió un fuerte impulso por limitar la esfera pública-estatal en favor del mercado, que fue convirtiéndose poco a poco y ganando relevancia como un agente educativo, a medida que se desmembró el Estado y sus funciones. Es así que la privatización educativa se fue convirtiendo en un fenómeno global de las últimas décadas, y la adopción de reformas educativas pro privatización posee diversas vías y momentos que han sido estudiados por una gran cantidad de investigaciones (Barco, 2006; Feldfeber y Gluz, 2011; Verger, 2016, entre otras referencias).

Este marco que caracterizamos como un proceso de subsidiarización del Estado es posible analizarlo en la legislación educativa argentina. En efecto, en la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 se consagran principios políticos educativos que ubican la subsidiaridad del Estado en materia educativa.

Nos detendremos allí por un momento porque es la Ley nacional que regula al sistema educativo nacional y a partir de la cual se puede inscribir a los DC jurisdiccionales. Los avances de los sectores que históricamente pujaron por participar del sistema educativo poseen tres grandes hitos que se fueron instalando en la legislación argentina desde principios de los años ‘90. En primer lugar, el pluralismo escolar sistematizado en el Artículo N° 128 de la Ley de Educación Nacional. Sostiene que: Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación. (Ley de Educación Nacional [LEN], Artículo 128, 2006)

En segundo lugar, la autonomía pedagógica que es posible visibilizar en el Artículo N° 63 de la LEN, en el que se afirma que:

Tendrán derecho a prestar estos servicios la Iglesia Católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Cultos; las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas. (LEN, Artículo N° 63, 2006)

Y, finalmente, en tercer lugar, el reparto proporcional de los fondos públicos del Artículo N° 65 de la norma citada, allí se observa que:

La asignación de aportes financieros por parte del Estado destinados a los salarios docentes de los establecimientos de gestión privada reconocidos y autorizados por las autoridades jurisdiccionales competentes, estará basada en criterios objetivos de justicia social, teniendo en cuenta la función social que cumple en su zona de influencia, el tipo de establecimiento, el proyecto educativo o propuesta experimental y el arancel que se establezca. (LEN, Artículo N° 65, 2006)

Todos estos se encontraban ya en la Ley Federal de Educación N° 24195/93, Art. N° 44, N° 26 y N° 37 respectivamente. Los derechos que se consagran en los mismos permiten al sector privado participar del planeamiento educativo, lucrar con la educación, trastocar el derecho a un servicio plausible de ser vendido y comprado y permitir que existan pluralidad de agentes educativos por fuera de los gobiernos provinciales.

Los tres recortes citados hacen referencia al pluralismo escolar (medida administrativa), la autonomía pedagógica (medida pedagógica) y el reparto proporcional de los fondos públicos (medida financiera). Los tres se combinan para reforzar la subsidiariedad del Estado.

La ley N° 26.206 intenta, sostenemos, romper con algunos preceptos de la Ley Federal de Educación y, en ese sentido, plantea a la educación como un derecho no solo personal sino social, ubicando la responsabilidad de su cumplimiento, por lo tanto, en el Estado. Sabemos que para analizar una ley no alcanza con la mirada de su diseño institucional y su articulado, sino cómo efectivamente se desarrolla como política pública, es decir, las acciones que lleva adelante para efectivizar la letra de la norma y finalmente reparar en los resultados y consecuencias de la aplicación de esa política. Si bien evidenciamos la continuidad entre la LFE y la LEN, consideramos que no es posible plantear solo continuidades entre las dos últimas normas educativas de nuestro país, mirando sus diseños institucionales, sobre todo por las acciones concretas desplegadas por el gobierno que promulgó la LEN para garantizar todos los tramos del derecho a la educación y el andamiaje de otras leyes que permiten marcar rupturas con el período anterior de la norma consagrada en 2006, a saber; Ley N° 25673 que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable; la Ley N° 25864 que fija un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase; la Ley N° 25919 que prorroga la vigencia del Fondo Nacional de Incentivo Docente; la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058; la Ley N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley N° 26150 de Educación Sexual Integral; la Ley N° 27234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, entre otras.

En torno a la participación de los actores del sistema educativo en la construcción del instrumento específico, es importante remarcar que durante la primera década del 2000, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) fue partícipe de las deliberaciones que formaron parte de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006 (CTERA, 2006). Esta apertura de parte del Estado al diálogo con el sindicato es importante destacarla ya que posicionó al gremio como interlocutor válido en las deliberaciones sobre política educativa.

Asimismo, comenzó a gestarse durante la hechura de la LEN 26206/06 una tendencia de retorno a la estructura tradicional de Escuela Secundaria, como Nivel del Sistema Educativo Formal y como tramo obligatorio de educación. Los cambios en las orientaciones políticas redireccionan a una regulación más directa por parte del Estado Nacional. (...) El establecimiento obligatorio del nivel secundario implica un profundo cambio en las funciones y en la naturaleza de este nivel, en tanto deja de ser considerado mecanismo selectivo y se inscribe como derecho social a la educación, garantizado por el Estado, apuntando a superar la mera inclusión formal en las aulas y asegurar el acceso igualitario al conocimiento (Barco, 2015).

La génesis del curriculum en Neuquén

El NDC neuquino, sostiene:

El derecho a la educación es un derecho humano fundamental y un bien social colectivo, que el Estado debe garantizar en condiciones de igualdad, inclusión y calidad para todos los jóvenes y adolescentes, reconociendo su carácter emancipador y su rol en la construcción de una sociedad más justa. Res 1463/18: 9)

En ese sentido, ubica responsabilidades a los agentes educativos en el Estado, a su vez, dado el orden de prelación de las normas, no puede sortear las contradicciones de planteadas por la LEN antes mencionadas. Esto no impide que los principios político-pedagógicos que retome sean los de la Principalidad del Estado:

Este Diseño Curricular se sustenta en los principios político-pedagógicos de la Principalidad del Estado; Obligatoriedad, Gratuidad, Laicidad y Universalidad de la educación, articulados con los ejes transversales de Igualdad educativa, Inclusión, Interculturalidad, Género, Ambiente y Justicia Curricular. Estos principios, en conjunto, configuran un marco de derechos que orienta la práctica docente hacia la construcción de una escuela democrática, participativa y transformadora. (Res 1463/18: 8)

A su vez, siguiendo con la línea de lo que la LEN encuadra, en esta construcción curricular conviven en el armado los distintos sectores del sistema educativo, públicos de gestión estatal y públicos de gestión privada y/o social, lo que se manifiesta en las resoluciones que dan origen a la Mesa Curricular Provincial, la cual incluye a todas las escuelas secundarias de la provincia.

La Resolución 1697/15 plantea la conformación para elaborar el Diseño curricular del Nivel medio de la Provincia de Neuquén de una Mesa Curricular Provincial, con instancias de participación pensadas en distintos niveles: provincial, distrital e institucional. Para ello establece la existencia de Jornadas institucionales de “Discusión Curricular” por CEUR (Calendario Escolar Único Regionalizado) siendo éstas en horario escolar con suspensión de clases.

Se establece que todas las escuelas secundarias (147) elijan un delegado/a institucional - se le afectan 12 hs para esta tarea- el cual tendrá a cargo las Jornadas de Discusión para llevar la elaboración de la escuela a las reuniones distritales. A su vez cada uno de los 11 distritos elige 2 representantes que conforman la Mesa de Desarrollo Curricular (MDC) junto con 2 representantes del sindicato Aten, 1 representante de cada Modalidad, 1 representante de Recursos Humanos, 1 representante de dirección de Título, 1 representante de la Junta de Clasificación Rama Media, 3 Supervisores (dos de media y uno de Técnica) y la Coordinación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. En las entrevistas realizadas nos manifiestan que finalmente, a modo de cambios participaron en los hechos 3 representantes de Aten, 1 Supervisor, nadie de Recursos Humanos y se conformaron 13 distritos; manteniéndose el resto como estipulaba la norma.

Dicha Mesa tuvo como tarea consensuar y sistematizar el proceso de construcción del Diseño Curricular para las escuelas Medias, Técnicas y Agropecuarias, siendo su carácter resolutivo a nivel jurisdiccional ad referendum del Cuerpo Colegiado del CPE. Las tareas de los/as delegados institucionales son según la normativa el sistematizar la información obtenida en cada escuela y elaborar informes para las reuniones distritales de las producciones de las jornadas. Los/as delegados distritales - 26 en total con todas sus horas licenciadas para esta tarea – son los encargados de coordinar, organizar y sistematizar con los demás representantes del propio distrito, los aportes, acuerdos y disensos que luego serán tratados en la MCP, la cual se reúne 2 (dos) días por mes viajando de todos los lugares de la Provincia los/as delegados/as para dicha tarea. La MCP según explicita la Resolución 1463/18:

“(...) establece que su metodología es participativa, lo que demanda un mayor tiempo de discusión y producción. Se trata de un proceso profundamente colectivo y de participación real, donde existen momentos de participación directa y momentos a través de la representación (...) se socializan los debates y las producciones escolares como así también se discuten y formulan las propuestas para trabajar en las siguientes jornadas curriculares que son re definidas a nivel distrital (...) se tiende a priorizar el carácter cualitativo de las mismas por sobre lo meramente cuantitativo (...) las decisiones se toman por consenso y no por votación” (Res. 1463/18; 23)

Por lo que se desprende de la norma, la participación fue pensada y reglamentada, las voces de los actores sindicales y del “actor invitado” como resultó ser la Facultad de Ciencias de la Educación propuesta por parte del sindicato, refieren a que cada una de las 815 páginas que conforman el Diseño Curricular del Nivel fue elaborado y puesto en debate con todas y todos los y las docentes que participaron.

Acerca de la participación del estado provincial, el sindicato y los/as docentes en la construcción curricular.

Comenzaremos esta sección con una serie de definiciones teóricas para enmarcar a nuestro objeto de estudio. De este modo, definimos al currículum como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (De Alba, 1998, p. 59).

En esta definición nos interesa detenernos en dos dimensiones. Por un lado, la idea de síntesis como la reunión de elementos diversos en un todo, en el sentido de contemplar al currículum como la suma organizada de conocimientos,

valores, costumbres, creencias, hábitos, pero también la síntesis como nivel posible de acuerdo. En efecto, la síntesis curricular es la expresión de lo que pudo ser posible reunir, y esto supone que otros elementos quedaron por fuera de esa síntesis, no pudieron formar parte del todo logrado.

Por otro lado, el concepto de intereses diversos y contradictorios. Allí el énfasis está puesto sobre la naturaleza conflictiva producto de los diversos intereses que poseen los actores que logran la síntesis curricular. Estos intereses distintos enraízan en la sociedad –sostiene la autora citada– en el sentido que se expresan en el currículum, pero son contradicciones sociales.

Ahora bien, partiendo de estas definiciones es que sostenemos que la novedad del diseño curricular neuquino radica en la afirmación del sujeto docente como el protagonista en el proceso de su elaboración como se manifiesta en las resoluciones de construcción curricular. El sujeto docente agremiado en ATEN, junto a funcionarios del Consejo Provincial de Educación y a docentes/investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, no promueve su propia participación en el proceso, sino que se ubica como el sujeto que disputa hegemonía educativa allí donde el Estado tenía un lugar históricamente subsidiario reservado a la docencia y a sus organizaciones gremiales. Es decir que la docencia organizada revierte lo naturalizado por parte de los Estados provinciales en el sentido de qué, quién, cómo, cuándo y por qué un currículum es un diseño estructurado desde el vértice del poder estatal hacia las escuelas y promueve que la docencia sea la encargada de hacerse esas preguntas colectivamente y responderlas junto a los otros dos actores nombrados.

Es decir que, de algún modo, al interpelar el rol de la docencia en los procesos de elaboración de los diseños curriculares, la docencia organizada neuquina interpeló también a las propias funciones del Estado. Efectivamente, en Neuquén el Estado asumió nuevas formas y facultades producto de su nueva ubicación en el proceso de elaboración del diseño curricular como se manifiestan en las resoluciones citadas. Nuevas para la práctica común conocida en Argentina, en la que existe históricamente una manera de elaborar los diseños caracterizada por ser de arriba hacia abajo, en el sentido de que los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación) no poseen, históricamente, incidencia en los procesos de elaboración de los diseños curriculares.

Como señalamos en la sección anterior, el proceso de subsidiarización que ha caracterizado a las últimas normativas citadas de los años anteriores pareciera no corresponderse con el rol asumido por el sindicato en el NDC neuquino. Creemos por el trabajo con las normativas citadas y la voz de los actores que, si bien es un agente externo al Estado, el gremio logró imponer una democratización de la construcción del diseño sin perjuicio de que el Estado provincial asuma la responsabilidad de garantizar las condiciones materiales para la hechura de la política. Incluso, el gremio no se posiciona como agente educativo, sino que organizó y protagonizó la dinámica de la construcción de la mesa curricular.

Por ello es que en el caso del NDC neuquino, es el sindicato el que reúne a la docencia quien se ubicó como el actor central en la elaboración de la agenda político educativa del nuevo diseño a formularse. En palabras de la secretaria de nivel medio y superior de Aten: *"Este diseño fue construido con participación gremial y docente, incorporando ejes como ESI, interculturalidad y justicia curricular. Plantea una estructura ciclada, elimina la repitencia en primeros años y prioriza la continuidad pedagógica, mejorando condiciones laborales docentes"* (Entrevistada 2; 2022)

Este rol novedoso no licua su participación en otras funciones que el sindicato históricamente asumió y continúa haciendo, porque la interpelación al Estado a ser el actor protagónico del diseño se combina con sus exigencias materiales, disputas económicas por escuelas y salarios acordes con las necesidades de la sociedad neuquina y sosteniendo una atenta vigilancia hacia el rol del Estado en el financiamiento educativo. En palabras de delegados institucionales:

Organizado de modo unilateral y sin participación real de las escuelas, la metodología propuesta nada tenía que ver con experiencias previas de construcción curricular horizontal, participativa y democrática como las del Nivel Inicial de los '90 y la de Superior que comenzó en 2008. Por eso como sindicato se lleva una contrapropuesta de trabajo participativo, mediante los representantes docentes en el Cuerpo Colegiado del CPE y respetando mandato de lxs afiliadxs, se define la aprobación de la resolución 1697/15 (Zori, Meuli y García: 2018)

ATEN estableció la dinámica organizativa asamblearia provincial como la instancia de articulación de la heterogeneidad de voces que lo componen. En ese sentido, es que se buscó revertir la subordinación intelectual, promoviendo la participación en la formulación de la agenda de discusión sobre el diseño curricular. De allí que se instale al conjunto de los y las docentes como los sujetos del cambio que buscan generar un diseño que interpele desde su propia formulación y mirada acerca de la educación en base a su experiencia:

(...) el desafío de ATEN fue proponer un dispositivo participativo del colectivo docente para repensar, reorganizar y redefinir la educación secundaria de Neuquén. Este proceso requirió de varios años de debates profundos, colectivos, democráticos hasta llegar a acuerdos que se fueron consagrando. (...) El Diseño Curricular aprobado por Resoluciones 1463/18, 1044/19, 1045/19, 1046/19 y 1673/19 logra trascender la lógica de un Programa de contenidos a enseñar y de reducir a cantidad de asignaturas y horas asignadas a cada una. (Representante sindical, entrevista 3: 2023)

A su vez otra entrevistada sostiene:

(...) como dato no menor, se ha podido dar el debate curricular porque las garantías de estabilidad laboral están plenamente resguardadas desde lo legal, normativo y político. En primer lugar, el artículo 109 de la Ley Orgánica de Educación Provincial establece eso. Por otro lado, las Resoluciones 1697/15, 963/18 y 1673/19 del CPE también garantizan la estabilidad laboral en todas las horas y cargos del sistema. (Referente distrital, entrevista 2:2022)

Esto nos invita a pensar en la praxis política entendida como disputa del rol naturalmente asignado como el fundamento sobre el que se asienta la participación docente en la elaboración del diseño.

Esta situación fue generando alternativas, intersticios en los que es posible observar a otros agentes que, desde lógicas opuestas a lo mercantil, ingresaron como actores fundamentales en los procesos de elaboración de los diseños curriculares. En efecto, en Neuquén observamos cómo, a partir del año 2008, fue el sindicato quien se convirtió en el agente central que elaboró –junto al Consejo Provincial de Educación y docentes provenientes de la Universidad Nacional del Comahue– el diseño curricular provincial que entró en vigencia durante el año 2022 de forma paulatina y en 2023 en la totalidad de las escuelas.

La situación previa, como plantea Barco (2022) carecía de un diseño unificado para el Nivel y contaba con más de 100 planes de estudios distintos que configuran un universo diverso y fragmentado. El principio de universalidad se ve cancelado y prima en su lugar la fragmentación y el particularismo disperso fundamentado en atender la diversidad. (Barco et al., 2012, p. 133).

Esta anomalía de la situación provincial era cuestionada por la comunidad educativa en su conjunto, ya que no se contaba con un diseño que unifique la experiencia educativa del nivel medio en la provincia, pero, más aún, no se contaba con espacios de deliberación colectiva sobre el rumbo y las orientaciones que debía asumir el Diseño Curricular de nivel medio en la provincia.

En ese sentido, es interesante destacar que el rol asumido por el gremio contrasta con la actitud histórica del Estado provincial, ya que, si este había degradado al nivel medio no sometiendo a debate su curricularización, ATEN asume la posición contraria: elaborando el diseño y promoviendo la participación docente en esa tarea.

Quizás tenga que ver lo que las autoras citadas advierten sobre la forma de hacer política del Estado provincial-partido hasta el año 2008, caracterizada por la confrontación con el gobierno nacional y con el único sindicato docente en la provincia de Neuquén.

Neuquén fue una provincia inmersa en su escenario local que hizo un “como si” de las propuestas nacionales, en parte por la dinámica de suma cero producida por las relaciones entre el gobierno local y el gremio ATEN hasta el año 2008. Ante una Nación que marcó la cancha en ese momento, el gobierno jurisdiccional no tenía un proyecto propio, y las iniciativas nacionales se implementaron parcialmente debido a la resistencia del gremio (Romualdo, 2023). La categoría de “suma cero” resulta relevante para pensar la política provincial en términos de política educativa, dado que, en definitiva, alude a que no lograba producir acciones concretas sostenidas en el tiempo de forma consensuada.

El año 2007, de acuerdo a las voces que hemos entrevistado, fue un año bisagra para la provincia y en especial la dinámica vinculada con la educación. En abril de ese año, el asesinato de Carlos Fuentealba de manos de la policía en una manifestación docente suscitó cambios y nuevos roles del Estado provincial y del gremio docente. A partir del año 2008 se analiza un cambio de rumbo en las formas de hacer política de parte del gobierno provincial. Este camino hacia otras formas de gestionar los conflictos y avanzar hacia la formulación del diseño del Nivel ubica intentos de Resoluciones del Consejo Provincial de Educación (CPE) por cumplir con los mandatos Nacionales; a saber: Expediente 5225-00839/10 “Documento para la construcción de una propuesta de educación secundaria en la provincia de Neuquén”, que estipulaba un cronograma de trabajo para finalizar en diciembre de 2013. Ninguna de estas iniciativas “pasó” en la provincia, configurándose el sindicato ATEN como una suerte de aduana entre lo que llegaba de Nación y la política que se llevaba adelante en la provincia.

A fines de 2014 y comienzos de 2015 se sancionan en el CPE las Resoluciones 1368/14 y 097/15 en respuesta a los acuerdos nacionales y los atrasos que en materia de adecuación curricular tenía la provincia, ya que no había podido avanzar en este sentido.

Ambas resoluciones fueron derogadas por iniciativa del sindicato a través de sus Vocales Gremiales en el CPE, acompañado de reuniones de equipos directivos de las escuelas medias y técnicas, aludiendo querer participar del proceso del armado del currículo para el Nivel. En palabras de una asesora de la Vocalía gremial de ese momento *Ahí se dieron cuenta y sabían que es con Aten o no es*. (Entrevista 4, 2021) La aduana no dejó pasar iniciativas que no tuvieran al sindicato con un rol protagónico en la hechura de la política.

En efecto, el MPN en la provincia siguió gobernando como lo hacía desde 1962, pero el vínculo entre el gobierno local y el gremio ATEN se modificó a partir del comienzo de la década del 2010. Por un lado, porque a fines del año 2014 había ganado la conducción de ATEN una alianza conocida como el TEP (Trabajadorxs por una Educación Popular), una agrupación que se impuso sobre la anterior conducción y que poseía una orientación política afín al Frente Para la Victoria a nivel nacional, lo que la vinculaba fuertemente con la coalición que gobernaba al país, liderada por Cristina Fernández durante aquellos años (Romualdo, 2023).

En fin, podemos sostener que confluyeron una serie de factores para llegar a poseer instancias de diálogo para disponer de un diseño curricular para el nivel medio en la provincia. Una nueva ministra de Educación (Cristina Storioni) y la agenda gremial marcada por la importancia de lo Pedagógico, enfatizada por la nueva conducción del gremio, y un dato central es que, durante la gestión de la Alianza Cambiemos en el Gobierno Nacional, la dinámica local del gobierno de la educación se reconfiguró y se destrabó lo que en el período anterior había constituido una política educativa provincial de “suma cero” y de aduana cerrada (Romualdo, 2023). Estos elementos de coyuntura permitieron que la provincia llevara adelante un proceso de construcción curricular participativa.

En función de lo indagado hasta el momento, la relación de fuerzas entre sindicato y gobierno definió el proceso de construcción curricular. Las caracterizaciones que hace el sindicato de las Resoluciones que se intentan imponer por un grupo de funcionarios que lleve adelante la escritura de un currículo transparenta las intenciones verticalistas del Gobierno provincial, a la vez que permite al sindicato pensar: si así no, ¿cómo lo queremos? Nos encontramos con un escenario en que la aduana no deja pasar y al mismo tiempo formula qué y cómo proponer.

Cuando un currículo se norma bajo los lineamientos de participación estipulados en una MCP y define al diseño curricular como:

Un proyecto cultural y educativo y una herramienta teórica metodológica del trabajo docente (...) la política curricular expresada en este diseño encuentra sus fundamentos en principios políticos pedagógicos y perspectivas de formación en Derechos Humanos, Género, Interculturalidad, Ambiente e Inclusión Educativa en clave crítica, emancipatoria y decolonial. (Res. N° 1463/18, 17).

En términos de Grundy S. (1991) estamos ante la presencia de una perspectiva crítica que inunda sus desarrollos en la forma de participación que plantea para la construcción curricular, ubicándola en términos de participación real del profesorado, no de pseudo participación, a la vez que se caracteriza por cuestionar el orden existente y considerar al docente como constructor de curriculum.

La racionalidad que adquieren los enunciados y la puesta en marcha, según las voces consultadas, nos permite plantear que estamos frente a un paradigma que se aleja de ser el “Técnico” o el “Práctico” y asume características del “Crítico

o de reconceptualización social”, que se centran en la eficiencia y la interpretación de la práctica educativa, respectivamente y el enfoque crítico cuestiona las estructuras de poder y las desigualdades sociales que se reproducen en el sistema educativo Grundy S. (1991).

Ubicado el currículum en una racionalidad determinada, nos permitimos, mirando el proceso de participación, ahondar en los tres tipos de “sujetos del currículum” (Baraldi y Morzan, 2013): “sujetos de la determinación curricular”, aquellos que participan en determinar los rasgos esenciales de un currículum; “sujetos de la estructuración formal”, quienes en el ámbito institucional le imprimen particularidades; y “sujetos del desarrollo curricular”, que convierten en práctica cotidiana el currículum. Consideran las autoras a la docencia en general como “sujetos de la estructuración formal del desarrollo curricular”, dado que el currículum se configura “al calor del aula y las relaciones docente-estudiante”, reconfigurando por acción u omisión algunos sentidos otorgados a la propuesta curricular.

En este sentido, en lo analizado, pareciera reconocerse que esto ocurre y, por ende, la necesidad de que la docencia sea “sujetos de la determinación curricular” también está presente en la Norma. Se conoce que, mientras más participación y conocimiento sobre el trabajo que debe hacerse, en términos curriculares, más posiciona al docente como sujeto productor y hacedor de su praxis. Esto es lo novedoso en un contexto de políticas neoconservadoras a nivel nacional que, durante el gobierno de Cambiemos, puedan gestarse normas que rompan con las formas individualistas, centralistas, focalizadas, verticalistas y llevadas adelante por “expertos”.

La norma consagra a sujetos de la determinación curricular, proponiendo una participación real (Sirvent, 2006). Para que esto suceda como sucedió, fue necesario construir las formas (MCP), andamiajes (docentes con afectación de horas pagas para la tarea), los mecanismos (participaciones en distintos niveles: institucional, distrital y provincial) y que exista un promotor (el sindicato) para que esa construcción sea participativa, se haga presente la universidad pública y se lleve adelante un proceso de construcción curricular que, sin estar exento de conflictos, logró construir más de 800 páginas consensuadas sobre la educación para el Nivel Medio de la Provincia (Res. N° 1463/18 y N° 1673/19).

Conclusiones

Podemos afirmar que el carácter de agente principal del Estado provincial en su rol se ve limitado o relativizado a partir del protagonismo del sindicato y sus miembros, quienes colectivamente decidieron asumir la tarea de la elaboración del diseño curricular neuquino. Si bien no se limita el rol del Estado como principal agente educativo, al asumir el sindicato un protagonismo en el diseño curricular diversos interrogantes se abren que, creemos, proponen ciertos desafíos teóricos: ¿Asume un papel subsidiario el Estado neuquino en su rol como principal agente educativo de la provincia? La aceptación del Estado provincial de que el sindicato sea el constructor del currículum, ¿lo deslinda de sus responsabilidades político pedagógicas?

Si, como se ha sostenido, la cuestión de la subsidiariedad y principalidad se encuentra ligada a la dimensión del financiamiento y sostenimiento del sistema educativo, y la centralización y descentralización aluden al proceso de toma de decisiones político educativas (Correa y Giovine, 2010, p. 12), ¿asistimos a la presencia de un Estado principalista y descentralizado?

Consideramos pertinente una discusión acerca de los diversos roles que ha asumido el Estado –provincial o nacional– en función de lo que está sucediendo en Neuquén en el año 2025. En ese sentido, nos preguntamos si las categorías de principalidad y subsidiariedad del Estado como agente educativo no se han visto relativizadas o sea necesario su revisión. En esa misma dirección apuntaban las autoras citadas quienes, en el año 2010, sostenían que:

(...) A modo de hipótesis nos planteamos que asistimos a una nueva manera de entender y hacer política, una nueva trama de funcionamiento de la sociedad en todas sus instancias donde la cuestión de la “gestión cooperativa y social” rompería la dicotomía público – privado, (...) asignando un nuevo lugar al Estado y constituyendo una alternativa que recrea la capacidad de intervención por fuera de la antinomia principalidad versus subsidiariedad, donde lo primero no es tan bueno y lo segundo no es tan malo... (Correa y Giovine, 2010, p. 15).

En ese sentido, cabe la pregunta acerca de si la descentralización del Estado provincial neuquino en materia educativa convive con la principalidad y escapa de la antinomia mencionada. Quizás convenga asumir nuevos desafíos teóricos y pensar en una principalidad participativa, en el sentido de que el Estado no delega, sino que cede, ya que es el sindicato el que se propone –a través de la presión– como el principal actor que toma las decisiones político educativas, pero no

de modo centralizado sino desde una óptica asamblearia y participativa. En ese sentido, interesa destacar que, en cuanto a lo financiero, continúa siendo el Estado quien asume la responsabilidad del sostenimiento educativo y, por eso, es que hablamos de principalidad. En ese aspecto el interrogante acerca de los modos de la representatividad en las deliberaciones sobre política educativa, cobra relevancia. En efecto, quiénes pueden participar de las deliberaciones y por qué. La ubicación del gremio como gestor de la política educativa ¿promueve la participación de otros actores de la sociedad civil que quieran disputar también lugar en el diseño de política educativa? Se abre una nueva etapa en la provincia en la que esta pregunta será respondida en futuras investigaciones.

Pensamos que la categoría de H. Zemelman (2006) en torno a la idea de “sujeto erguido” puede pensarse para el colectivo docente neuquino que, durante años, llevó adelante este proceso, como un sujeto constructor que se entiende a sí mismo en el ámbito de una realidad dada y construible; capaz de potenciar desde el presente a través de una creciente complejidad de sus relaciones con sus propias circunstancias, abriéndose a lo inédito y desconocido a través de prácticas individuales y colectivas.

Esto, sin dudas, abre nuevas preguntas acerca de los límites y potencialidades de cada uno, porque procesos de esta naturaleza son novedosos y van abriendo preguntas a medida que se transitan. En especial, nos parece que indagar las consecuencias e implicancias que tiene un protagonismo sindical tan importante es un elemento a tener en cuenta, sobre todo al momento de la implementación del NDC que lleva un año y medio de recorrido. Allí, nos parece central caracterizar a los actores involucrados –Estado y sindicato– en la nueva etapa, procurando analizar su rol una vez el NDC se pone en acto. En futuras investigaciones, buscaremos pesquisar la posición asumida por el Estado y el gremio en la etapa de implementación del NDC.

Referencias bibliográficas

Acuña, C. H., & Leiras, M. (2005). *Programa de Evaluación de Sistemas Educativos*. Fundación Konrad Adenauer – Consorcio Latinoamericano para la Evaluación de Sistemas Educativos (CLESE).

Baraldi, V., & Morzan, A. (2010). Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular: Notas para pensar las prácticas docentes. *Intersticios de la política y la cultura. Intervenciones Latinoamericanas*. <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/intersticios/index>

Barco, S. (2005). *El nivel medio de educación. Políticas educativas y producción de desigualdad*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Barco, S. (2006). *Paradigmas y categorías para el análisis de la política de reforma educativa*. FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Barco, S., Dubinowski, S., Cipressi, R., Rojo, R., Laurente, M., & Junge, G. (2012). Políticas educativas y nivel medio de educación en la provincia de Neuquén. En S. Más Rocha, J. Gorostiaga, C. Tello & M. Pini (Comps.), *La educación secundaria como derecho* (1.ª ed., pp. 111–143). Stella Editorial y La Crujía Ediciones.

CTERA. (2006). *Por una nueva ley de educación*. <https://www.ctera.org.ar>

Correa, N., & Giovine, R. (2010, diciembre 9-10). ¿De la subsidiariedad a la principalidad del Estado en la Reforma educativa de este nuevo siglo? En *VI Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario”*. La Plata, Argentina.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. UNAM.

Feldfeber, M., & Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: Herencia de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'. *Educación y Sociedad*, 32(115), 339–356.

Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos Editorial, FLACSO Ecuador.

González, C. (2018). La disputa por la política pública: Un objetivo de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN). Ponencia presentada en el *VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa*, FACE, Universidad Nacional del Comahue.

Grundy, S. (1991). *El currículum: Producto o praxis*. Morata.

Kaplan, C. (2008). *La vida en las escuelas*. Miño y Dávila Editores.

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies*. Longman.

Lahera Parada, E. (2004). *Política y políticas públicas* (Serie Políticas Sociales, N.º 95). CEPAL.

Más Rocha, M. (2024). Inflexión curricular en la escuela secundaria neuquina: La construcción de un diseño generizado, emancipatorio, crítico y decolonial (2016–2024). *Cartografías del Sur*, (20), diciembre. <https://cartografiasdelsur.educacion>

Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques: Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(2), 189–208.
— (2006). *Las políticas públicas*. Universidad Externado de Colombia.

Paviglianiti, N. (1993). El derecho a la educación: Una construcción histórica polémica. *Serie Fichas de Cátedra*. OPFLY, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Romualdo, V. (2023). Federalismo educativo y neoliberalismo en Argentina durante la gestión nacional de la Alianza Cambiemos (2016–2019). *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 216–241. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.009>

Sirvent, M. T. (2006). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 120–139.

Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reformas educativas en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, (30), 112–135.

Verger, A. (2016). La economía política de la privatización educativa: Políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Cuadernos de Historia da Educação*, 15(1), 378–397.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.

Zori, L., Meuli, P., & García, A. (2018). El desafío de la construcción curricular de la escuela secundaria. En *VII Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*. Universidad Nacional del Comahue.

Normativa

Argentina. (1993). *Ley Federal de Educación N.º 24.195*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Consejo Provincial de Educación. (2008). *Resolución N.º 1463/08*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2015). *Resolución N.º 1697/15*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2018). *Resolución N.º 1463/18*. <https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2019). *Resolución N.º 1673/19*.
<https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Consejo Provincial de Educación. (2022). *Digesto de resoluciones del Diseño Curricular de la Provincia de Neuquén*.
<https://formacion.atenprovincial.com.ar/moodle28/course/index.php>

Fecha de recepción: 11-3-2025

Fecha de aceptación: 30-4-2025



A gestão escolar e o projeto político pedagógico: implementação, monitoramento e avaliação

La gestión escolar y el proyecto político pedagógico: implementación, monitoreo y evaluación

School Management and the Political-Pedagogical Project: Implementation, Monitoring, and Evaluation

SANTOS, Ingrid Gomes¹ y SANTOS, Ana Lúcia Felix dos²

Santos, I. G. y Santos, A. L. F. (2025). A gestão escolar e o projeto político pedagógico: implementação, monitoramento e avaliação. *RELAPAE*, (22), pp. 166-178.

Resumo

A pesquisa tomou como problemática a relação entre a gestão escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP), objetivando analisar como a participação da comunidade escolar tem se efetivado na implementação e monitoramento do PPP frente ao princípio da gestão democrática. O estudo se pautou numa abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados através de documentos, entrevistas, aplicação de questionários e observações. Os resultados revelaram uma gestão escolar pouco envolvida com a participação efetiva da comunidade escolar no que tange o PPP. A pesquisa constatou, também, que o excesso de demandas burocráticas impostas no processo de gestão escolar, acaba por restringir no calendário letivo o espaço para debates e reflexões acerca do fazer pedagógico da escola, reduzindo as possibilidades de ações mais democráticas. No entanto, foi possível identificar ações de resistência da comunidade escolar via conselho escolar, que se constitui como local para fortalecer a participação e democratização na implementação do PPP.

Palavras-chave: Gestão escolar, gestão democrática, projeto-político-pedagógico, participação.

Resumen

La investigación abordó como problemática la relación entre la gestión escolar y el Proyecto Político Pedagógico (PPP), con el objetivo de analizar cómo se ha concretado la participación de la comunidad escolar en la implementación y monitoreo del PPP frente al principio de la gestión democrática. El estudio adoptó un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso. Los datos se recopilieron mediante documentos, entrevistas, cuestionarios y observaciones. Los resultados revelaron una gestión escolar con escasa implicación en la participación efectiva de la comunidad escolar en relación al PPP. La investigación también constató que el exceso de demandas burocráticas impuestas en el proceso de gestión escolar termina restringiendo, dentro del calendario escolar, el espacio para debates y reflexiones sobre la práctica pedagógica de la escuela, lo que reduce las posibilidades de acciones más democráticas. No obstante, fue posible identificar acciones de resistencia por parte de la comunidad escolar a través del consejo escolar, que se constituye como un espacio para fortalecer la participación y democratización en la implementación del PPP.

Palabras Clave: Gestión escolar, gestión democrática, proyecto político pedagógico, participación.

¹ Universidade Federal de Pernambuco, Brasil / ingridsantosce@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0002-0464-5298>.

² Universidade Federal de Pernambuco, Brasil / ana.fsantos@ufpe.br / <https://orcid.org/0000-0002-1040-2156>.

Abstract

The research addressed the relationship between school management and the Political-Pedagogical Project (PPP), aiming to analyze how the participation of the school community has been implemented in the execution and monitoring of the PPP in light of the principle of democratic management. A qualitative approach was adopted, using a case study as the methodological framework. Data were collected through documents, interviews, questionnaires, and observations. The results revealed that school management showed limited involvement in ensuring the effective participation of the school community regarding the PPP. The research also found that excessive bureaucratic demands imposed on the school management process limit the school calendar's space for debate and reflection on pedagogical practices, thereby reducing opportunities for more democratic actions. However, it was possible to identify resistance actions from the school community through the school council, which serves as a space to strengthen participation and democratization in the implementation of the PPP.

Keywords: School management, democratic management, political-pedagogical project, participation.

Introdução

A trajetória da educação pública no Brasil é marcada por diferentes movimentos de tensão, rupturas e avanços que deixam marcas no chão das escolas. No interior desse movimento se insere o debate sobre a gestão educacional e a gestão escolar, cuja trajetória conceitual e prática envolve diferentes modos de pensar a educação pública. De todo modo, há de se destacar que desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira (1988) que o princípio da gestão democrática figura em sua redação como um dos pilares da educação pública brasileira. Esse feito foi novamente assegurado e melhor explanado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e fortalecido na Meta 19 do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Os referidos documentos constituem-se como importantes instrumentos para a orientação da política educacional nacional e para a consolidação da gestão democrática nas escolas, no entanto sua efetivação nas redes de ensino ainda se mostra fragilizada.

Nesse contexto, o presente trabalho tomou como objeto de estudo a gestão democrática da escola e como campo empírico uma escola pública e os modos de participação na elaboração e monitoramento do Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, abordou-se como problemática a relação entre a gestão escolar e o PPP, com o objetivo de analisar como a participação da comunidade escolar tem se efetivado na implementação e monitoramento do PPP frente ao princípio da gestão democrática. Partindo da compreensão dos documentos que organizam e norteiam a educação brasileira e que preconizam a participação na elaboração desse importante documento, elaborou-se a seguinte questão: “Como se dá a participação na implementação, monitoramento, avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico diante do princípio da gestão democrática?”

Neste contexto, buscamos defender o PPP como um importante documento capaz de fortalecer o princípio da gestão democrática nas escolas públicas, compreendendo que a sua construção coletiva envolve toda a comunidade escolar.

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida por meio de um estudo de caso (Alves-Mazzotti, 2006), realizado em uma escola pública municipal. O estudo de caso é um estudo aprofundado sobre um caso particular, a escolha desse método exige que o caso seja bem delimitado, pode ser simples, possuir semelhanças com outros casos, no entanto deve diferir ao possuir algumas singularidades, assim sendo o foco está no que ele tem de único (Ludke e André, 2018). A escolha da escola campo de estudo se deu pelo fato da mesma ter no ano pesquisa (2023) um PPP aprovado naquele ano, o que nos levou a identificar a mesma como um caso particular para estudo. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a observação, o questionário, a análise documental e a entrevista semiestruturada. O questionário foi enviado via *Google Forms*, do qual obtivemos 10 devolutivas. Também, 8 profissionais foram entrevistados e realizamos a análise dos seguintes documentos: Calendários letivos de 2012-2024 (Recife), Plano Municipal de Educação da Cidade do Recife (Recife, 2015-2025) e Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2023). Para garantir a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, optamos por omitir do nome da escola campo de estudo e identificar os sujeitos por siglas conforme sua função. Os professores foram assim nomeados: P1; P2; P3... e assim por diante. Utilizamos a sigla PR para uma professora que estava readaptada na época da pesquisa, atuando na secretaria da escola. A gestora está identificada como GE e a vice-gestora como VGE.

O presente artigo encontra-se estruturado em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, contextualizamos a discussão acerca das políticas educacionais, conceitos e formas de gestão, em especial a gestão democrática, seus princípios e instrumentos. E na segunda parte, apresentamos os resultados da pesquisa, que busca problematizar a necessidade da efetivação da gestão democrática na prática escolar, tendo como caminho a formulação/reformulação do PPP.

1. Política educacional, gestão da educação e da escola

A abordagem referente à gestão escolar implica em contextualizá-la no âmbito mais geral da educação. É importante destacar, dessa forma, que no campo da educação pública, a política educacional toma destaque neste debate, entendendo-a como componente das políticas públicas. Em um plano mais concreto, o conceito de políticas públicas implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente (Azevedo, 2001). Diante desse entendimento, destacamos que:

A política educacional definida como *policy* - programa de ação - é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* - política no sentido da dominação - e, portanto, no

contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto (Azevedo, 2001, p. 8).

A política educacional, desse modo, se configura nas ações propostas pelo governo, visando o incentivo à educação. Ela irá refletir o modelo de Estado adotado pelo país, podendo desenvolver ações que sanem as desigualdades sociais, mas na prática também pode corroborar para aumentá-las. Aqui defendemos que pensar em uma política educacional é ter por objetivo minimizar as desigualdades sociais, é assegurar a materialização da ideia de sujeito como detentor de direitos. Para Martins (2010), quando a educação passa a ser tratada como setor, no século XX, ela ganha um status nacional, o que resultou na necessidade de financiamento e de outras ações que buscam atender aos objetivos de universalização do acesso (e permanência), qualidade e equidade, com ações efetivas do Estado. No entanto, temos acompanhado um debate que busca reduzir a ação estatal no oferecimento das políticas públicas. Uma das consequências da diminuição de atuação do Estado é a descentralização das ações de sua responsabilidade, isentando-se de implementar políticas públicas, principalmente de caráter social, e dividindo essa responsabilidade com o setor privado (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2005).

Nosso interesse recai sobre a escola e a efetivação de políticas educacionais no seu interior. Para a efetivação no cotidiano e nas práticas escolares, diversos elementos são necessários e aqui damos destaque, sobretudo, às questões da gestão educacional e da gestão escolar. O princípio da gestão democrática é fundante nesse debate, já que ela se relaciona com a adoção de mecanismos que favorecem a participação na elaboração de políticas educacionais, na definição dos objetivos, assim como na finalidade da educação, na construção do planejamento, nas decisões sobre o destino dos recursos e no processo avaliativo (Medeiros e Luce, 2006).

No entanto, percebemos um distanciamento desse elemento fundante e tão relevante para a prática de gestão das escolas. Observamos a busca por novas formas de gestão educacional e escolar, como a implementação de práticas de gerencialismo as quais buscam criar nos ambientes educacionais uma cultura empresarial competitiva (Ball, 2005). Ou seja, o que vem se evidenciando nas escolas públicas são práticas de competitividade acirrada, falsa autonomia diante dos projetos e ações das escolas, hiperburocratização e processos de responsabilização unilateral de gestores e professores no que diz respeito aos resultados dos estudantes. (Marques, 2020).

Nesse contexto, pesquisas revelam que as escolas têm adotado modelos organizacionais de empresas que inibem o processo de participação ativa, deixando a comunidade escolar à margem do processo educativo. Com isso, as instâncias colegiadas têm atuado muito mais na efetivação das práticas gerencialistas do que nas tomadas de decisão das escolas (Araújo e Castro, 2011). Desenvolver um estudo sobre as práticas de gestão da escola implica entender esse movimento de mudança que impacta no cotidiano das escolas. Neste estudo, buscaremos destacar as mudanças enfrentadas pela gestão escolar em diálogo com o PPP da escola. Assim, retomamos o debate da gestão democrática, que foi invocada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB/1996, como um dos princípios que devem ser assegurados ao ensino: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

Para Santos (2011) quando a gestão passa a ser chamada de “democrática”, carrega com ela novos sentidos que pressupõem uma ação crítico participativa da sociedade. Não se trata apenas de opinar e sim de participar de forma co-responsável de tudo o que será debatido, formulado e posto em ação para posteriormente ser avaliado, reformulado e novamente implementado. Portanto, é indispensável que o coletivo dialogue, problematize e construa decisões sobre os diversos conflitos encontrados no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que decidem o futuro da escola conjuntamente, assim todos também assumem a responsabilidade nas ações para alcançar o que planejaram. Além disso, para colocar em ação os princípios dessa gestão, é necessária a instalação de instrumentos ou instâncias colegiadas dentro das escolas. Dentre as instâncias colegiadas, podemos listar o conselho escolar como um dos mais importantes e dentre os instrumentos está o PPP como o que merece destaque. Este último é foco de atenção da nossa pesquisa.

1.1 Projeto Político Pedagógico como centro da participação e do planejamento

O PPP é um instrumento de planejamento escolar, mas não é qualquer planejamento que se instala no interior de uma escola, já que no processo educacional estão implícitas uma concepção de homem, de sociedade e de futuro. Assim, o PPP apoia-se em um referencial teórico, filosófico, político e pedagógico que embasam as estratégias e propostas de

ação. O ato de planejar é um processo político pedagógico, o qual se destina a diagnosticar determinada situação e, diante dela, tomar uma decisão objetivando o alcance de um determinado fim, esse processo é permanente e predispõem uma avaliação igualmente contínua. Para Gadotti (2003), quando se planeja na escola é necessário considerar a participação, uma vez que o planejamento é processo de formação social, política e pedagógica. O PPP concede uma nova identidade à escola, abrangendo a reflexão acerca da qualidade da educação nas suas dimensões formal ou técnica, social e política. Como bem pontua Veiga (2012, p. 163) “o que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político pedagógico e a gestão democrática”. Percebe-se, então, o PPP como um instrumento de planejamento que traduz uma identidade, afirma a cultura institucional e proporciona o ideal de futuro que todos almejam (Guedes, 2021). Ao construir o PPP, a escola está afirmando sua identidade, sendo esse um documento que altera a situação educacional, através da construção coletiva e do futuro que se deseja.

A partir da compreensão conceitual, passamos a abrir o diálogo em torno da elaboração do PPP, que deve partir de uma discussão coletiva sobre a finalidade da escola e qual é o seu contexto social. Esses dois pontos irão conduzir o coletivo a pensar o presente e o futuro da instituição, planejando as ações necessárias para modificar o cenário atual em prol de se alcançar o que foi almejado no coletivo. Monticelli, Coutinho e Cavalcante (2023) ponderam que esse movimento de buscar novas soluções e possibilidades para a instituição, deve se relacionar com toda a pluralidade que envolve o ambiente escolar. Assim, é possível entender que o PPP é um dos principais instrumentos na busca de garantir a prática de uma gestão escolar democrática, ele orienta as escolas a planejarem e compartilharem a organização, o planejamento e a implementação por meio da participação de todos os atores educacionais (Luck, 2006).

De acordo com Veiga (2012) o projeto, como proposta, deve ser liderado pelo corpo diretivo e contar com a responsabilidade dos outros agentes da comunidade escolar. Sabendo que a formulação e reformulação do PPP são feitas na coletividade, Santos (2011) dialoga com Veiga (2012) destacando a necessidade do diretor da escola em exercer o papel de liderança nesse processo, buscando meios de garantir a participação de todos, além de motivá-los a contribuir transpassando a visão individual para a coletividade. Mais ainda, a construção desse documento deve estar afinada com as diretrizes educacionais. A gestão escolar exerce um papel fundamental de liderança em todas as frentes da escola, de modo a propiciar a seus estudantes uma formação integral para além da sala de aula. Assim, aqueles que compõem a gestão escolar devem realizar um trabalho conjunto (Zaikievicz e Schneckenberg, 2012). Nessa perspectiva, a gestão escolar deve propiciar momentos de tomadas de decisões coletivas e de diálogo com a comunidade escolar. O gestor escolar deve superar a visão de gerenciamento de recursos e de rotinas organizacionais, ele deve sempre recobrar a finalidade da escola e assegurá-la por meio de processos democráticos. Para tal, o gestor não está perdendo espaço nas decisões e sim, enriquecendo as tomadas de decisões com um plural de ideias, além de conseguir, dessa forma, um maior comprometimento de todos os atores sociais envolvidos em prol do processo educativo da instituição.

Diante do projeto pronto, Gadotti (2003) reforça que um PPP é um processo sempre em andamento, em busca de atender as finalidades da escola. Sua construção não se encerra no papel, esse projeto precisa ser posto em prática em cada movimento que a escola exerce, de modo a fazer valer a ação conjunta de sua formulação (ou reformulação), transformando o que está nas palavras no dia-a-dia da escola. Compartilhando este entendimento, Santos (2011) destaca que o PPP deve sempre ser monitorado e avaliado pela comunidade escolar. Sendo assim, o processo de monitoramento e avaliação deve se dar por parte de todos os envolvidos no processo de elaboração do PPP, e pode ser realizado fazendo uso de uma equipe coordenadora que anime todo o processo, na realização de reuniões, encontros de avaliação sistemáticos, formações sobre planejamento, inclusão de novos membros e articulação com outros grupos; considerando que avaliar é confrontar o que se está sendo realizado com o que era desejado, objetivando qualificar a ação de modo a alcançar o que foi coletivamente idealizado.

2. Escola e Projeto Político Pedagógico: construção de uma identidade

A pesquisa empírica foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino do Recife (Pernambuco-Brasil) que defende sem seus documentos a gestão democrática, enfatizando a transparência, pluralidade de visões, valorização dos servidores, promoção de oportunidades, formação continuada, espaço de discussão e preparação da comunidade escolar para tomada de decisões (PPP, 2023). Aspectos esses elencados como fundamentais para a constituição de

uma cultura democrática na instituição. A escola fica situada em uma importante comunidade carente da zona sul do Recife, símbolo de resistência e revela a desigualdade social dessa metrópole.

De acordo com o PPP (2023), a escola campo de pesquisa funciona nos turnos da manhã, tarde e noite, com as etapas de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, atendendo a 316 alunos. Sua estrutura física conta com 07 salas de aula, 01 sala de atendimento às crianças com deficiência, 01 secretaria, 01 cozinha, 04 banheiros para alunos e 03 banheiros para funcionários.

Atualmente a gestão da escola é formada por uma dirigente, uma vice-dirigente e uma coordenadora pedagógica, a essa composição a rede de ensino nomeia “trio gestor”. No quadro de professores regentes constam 12 profissionais, onde 8 são efetivos, 3 são temporários e 1 encontra-se afastado para tratamento de saúde. Há ainda uma professora readaptada que atua junto à secretaria escolar. Existem também 2 agentes de apoio ao estudante com deficiência e 6 estagiários. (PPP, 2023).

De início, tomamos o PPP (2023) da escola e identificamos que a instituição tem como objetivo a melhoria de qualidade no processo de ensino-aprendizagem com foco na formação de um cidadão crítico. Mas, nos interessava saber qual o conhecimento da equipe de profissionais da escola sobre esse importante documento e, dessa forma, buscamos essas informações tanto nos questionários que aplicamos, quanto nas entrevistas.

Quando perguntamos aos nossos sujeitos sobre o PPP, identificamos que esse documento é de conhecimento de boa parte deles, com destaque para a equipe gestora, como podemos ver na fala de GE: “aquele documento que norteia as ações da escola durante o ano”. Já outro sujeito, VGE, complementa: “é o norte das ações, intervenções que a gente tem pra escola durante aquele ano em curso”. Como se pode ver, tais colocações convergem para o entendimento de que o PPP pode ser entendido como “um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade” (Vasconcelos, 2014, p. 169).

No entanto, foi possível identificar que nem todos os sujeitos da pesquisa têm conhecimento sobre o documento específico da escola, nem têm informações de como o mesmo foi construído. Isso foi possível de entender à medida que aplicamos os questionários com os docentes, em que 6 professores responderam que a escola tem o PPP, mas 5 disseram não terem tido acesso ao documento e nem sabem como ele foi construído. O trecho abaixo explica melhor essa situação:

Não, não cheguei a conhecer. Acredito que nos primeiros anos a gente ainda... ainda foi comentado alguma coisa, eu acredito, inclusive solicitado. Não sei se ainda é o mesmo, também tem isso. Inclusive foi solicitado algumas sugestões e tal, também não sei se ainda é esse que rege ou se já foi construído outro (P2).

Como se pode perceber, apesar dos sujeitos da pesquisa apresentarem algum conhecimento sobre o que é o PPP, a maioria deles não conhece o documento da própria escola. Isso pode ser considerado um problema não apenas para a gestão democrática, mas para a própria condução das ações da escola, já que se subentende que esse documento deve nortear tais ações.

Outro ponto importante para nossa pesquisa diz respeito à construção coletiva do PPP, já que consideramos que tal processo é requisito para o fortalecimento da gestão democrática. Portanto, nos preocupamos em procurar entender como foi o processo de construção do documento na escola. Aqui as informações nem sempre são convergentes pois, ao aplicarmos o questionário com a equipe gestora, observamos certa divergência nas informações. A divergência está no relato sobre o modo como o documento foi construído. Um dos relatos afirmou que o PPP foi elaborado em reuniões com toda a comunidade escolar, enquanto o outro relato informa que foi em reuniões que apenas estavam professores e a gestão escolar, informação essa que só é confirmada por um docente nos dados coletados. Observamos ainda, nos dados levantados, que apenas a gestora e uma docente demonstram ter propriedade sobre o documento, os demais entrevistados relatam não terem se apropriado do mesmo. Em todos os questionamentos sobre o PPP da escola os entrevistados diziam não recordar, não ter visto ou ter tido contato há muito tempo, o que revela que o documento não tem sido revisitado. Na fala de PR vemos claramente esse contexto:

Atualmente eu não lembro mais dele, mas antigamente eu participava, quando eu era de sala de aula, eu participava mais efetivamente das revisões, elaboração, revisão, mudança do Projeto Político-Pedagógico da escola. Mas hoje em dia eu não lembro mais (PR).

A maior parte dos sujeitos desconhece a situação atual do documento, isso fica claro nas entrevistas com profissionais que fazem parte da equipe escolar há mais tempo e demonstra uma fragilidade no cumprimento do princípio da gestão democrática presente na nossa legislação federal. Luck (2013) nos diz que a democracia se efetiva pelo caráter humano da instituição, na forma como se relacionam e se organizam em prol de uma coletividade educacional, que é capaz de vencer desafios e consolidar uma identidade. Assim, entendemos que o conhecimento e a construção do PPP pelo coletivo da escola podem ajudar a consolidar a identidade institucional e a fortalecer a coletividade educacional, o que parece estar em uma situação frágil dentro da realidade pesquisada.

Além disso, consideramos que o PPP consiste num importante instrumento para o fortalecimento da gestão democrática nas escolas, mesmo esse não sendo o único indício da democracia no interior do ambiente escolar. Desse modo, também buscamos identificar até que ponto os sujeitos entrevistados consideram que há práticas de gestão democrática na escola. Cabe ressaltar que é papel da escola qualificar a participação dos seus sujeitos, de forma que possam compreender que participar é ter uma ação ativa, cidadã e política, uma vez que democracia se aprende (Alencar e Perrella, 2022).

Quando questionamos se os docentes consideram a gestão da escola democrática, encontramos respostas que não revelam consenso, ou seja, cerca da metade dos sujeitos não consideram a gestão democrática. Nas falas dos docentes que caracterizaram a gestão como 'não democrática' aparece a insatisfação por não perceberem espaço para diálogo. Também citam ser uma escola com pouca flexibilidade, P5 nos diz: "Não. Porque democracia é trabalhar em conjunto, é colaboração, participação". Desses 3 docentes, 2 não conseguem enxergar nenhuma ação da escola no sentido de atender ao princípio da gestão democrática. Em contrapartida, os que consideram a gestão democrática citam que a escola inclui a comunidade nas atividades da escola e outra considera que os professores são apoiados nas decisões que dizem respeito ao administrativo e ao pedagógico. De todo modo, é interessante encontrar esses dados que dividem as opiniões, o que revela que não há um consenso entre os sujeitos.

Em nossas observações percebemos que de fato há pouco diálogo nos momentos de decisões, e, segundo nos informou a gestora, muitas decisões são tomadas de forma aligeirada por conta de um calendário escolar denso. Nesse sentido, observando o Calendário 2023 é possível destacar que o mesmo é composto de por 200 dias letivos, divididos em 4 bimestres. É possível observar que durante todo ano letivo são destinados apenas 4 dias para planejamento escolar (2 no início do ano e 2 na metade do ano), sem fazer referência ao termo "Projeto Político Pedagógico". Há também 5 reuniões de conselho pedagógico ao longo do ano e o plantão pedagógico divide espaço com um dia letivo (sendo 4 ao longo do ano letivo). (Recife, 2023) O que parece revelar um cotidiano escolar bastante movimentado e com pouco tempo pedagógico para debater os rumos da escola.

Como ressaltamos anteriormente, ao analisarmos os dados, percebemos um grupo de sujeitos divididos, com parte considerando que dentro da escola a gestão é democrática e outra parte não, nesse sentido, buscamos entender como docentes e gestores conceituam gestão democrática. Destacamos os trechos de falas de docentes: "É aquela em que existe a participação ativa de toda a comunidade escolar na tomada de decisões, para um melhor funcionamento da escola" (P6); assim como: "Uma gestão onde todos que fazem parte da escola, participem. Alunos, pais, professores, merendeiras" (P3). Como se pode ver, participação e poder de decisão estão expressos nos trechos destacados. O debate teórico reforça a gestão democrática como a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, não apenas na participação física em atividades, mas como sujeito de responsabilidade com o estudante que se pretende formar na instituição do ensino. Para tanto, todos os envolvidos precisam estar comprometidos, serem responsabilizados e atuarem juntos nas ações e tomadas de decisões que dizem respeito aos mais diversos aspectos que perpassam a instituição (Veiga, 2012).

Nessa medida, nos chama atenção na pesquisa que a própria comunidade escolar não questiona ou não apresenta muito conhecimento sobre o documento do PPP.

Não sei se agora na eleição foi criado outro projeto pelas meninas que concorreram, porque há muito tempo atrás, nas primeiras eleições, a gestão tinha que apresentar um projeto político pedagógico para poder concorrer. Hoje eu não sei como funciona, então pode ser que seja esse próprio projeto (P2).

Sabendo que o PPP é um instrumento de fortalecimento do princípio da gestão democrática, compreendemos ser necessário que as equipes gestoras possam ter formação para que saibam como conduzir a construção, implementação, monitoramento e avaliação desse importante documento. Diante deste ponto, questionamos aos

entrevistados da gestão quanto aos momentos de formação continuada que abordaram a temática do PPP, assim GE nos diz: “formação continuada específica, que eu lembre não, mas é assim, houve em alguns colegiados, em algumas reuniões ao longo do tempo é... momentos de discussão a respeito, mas uma formação específica em Projeto Político Pedagógico, não.”

Ou seja, nos pareceu que, apesar dos sujeitos concordarem com a relevância de uma gestão democrática na escola, não há muito envolvimento da comunidade do processo de formulação do PPP que caminhasse no sentido do fortalecimento da identidade da escola. No próximo item, discutiremos a questão da implementação e avaliação do PPP.

2.1 Implementação, monitoramento e avaliação do Projeto Político Pedagógico

A implementação de um PPP é o passo seguinte à sua elaboração, mas aqui observamos uma dificuldade em falarmos de implementação quando muitos dos entrevistados desconhecem o PPP da escola. Esse movimento nos leva a refletir que a implementação do PPP não tem sido efetiva, ou que é uma implementação realizada apenas pela gestão escolar. Se considerarmos, junto com Paro (2017), que o PPP é um documento construído e implementado na coletividade, sua existência se reflete no cotidiano escolar, sua construção coletiva faz com que todos assumam a responsabilidade diante de sua execução, daí é possível dizer que essa não é exatamente a realidade da escola que estamos pesquisando. Mesmo assim, buscamos compreender quais são as dificuldades e os desafios que a equipe gestora encontra ao tentar implementar o PPP. Alguns elementos de dificuldades são apontados e podem tentar justificar a fragilidade da implementação do PPP, como nos diz esse trecho:

A implementação ela se torna difícil porque, para cada ação a gente tem que ter alguém ou mais de uma pessoa responsável, não é? E, assim, os professores já vivem muito assoberbados com “n” atribuições, então assim, uma coisa que pesa é porque a maioria das ações, a maioria delas, quem fica responsável é a gestão. Então essa é uma dificuldade, porque são muitos projetos, muitas ações ao longo do ano e os professores ficam assoberbados para assumir mais outras ações, fora as que a prefeitura já implementa. Então, assim, isso acaba sobrecarregando a gestão (GE).

Na mesma perspectiva, a VGE nos fala da rotina tumultuada do ano letivo, cita processos de formação continuada, reuniões, avaliações externas, inúmeras demandas que acabam limitando a possibilidade da escola poder vivenciar o seu PPP: “Porque tem muita coisa bacana no PPP, que às vezes acaba passando, nessa correria do dia-a-dia, das demandas, das exigências” (VGE).

As entrevistas concedidas pelas gestoras nos revelam uma alta demanda de trabalho que dificulta momentos de implementação do PPP, são citados projetos, programas, formações, que comprimem o calendário letivo e terminam marginalizando os objetivos próprios da escola para servir aos objetivos da Rede Municipal. No entanto, um aspecto observado na fala de GE é o excesso de ações sobre a responsabilidade da gestão, o que é um fato no cotidiano das escolas em geral, já que as atribuições da equipe gestora são muitas. De todo modo, entendemos que uma das funções principais de uma gestão é colocar em ação o PPP da escola, assim, concordamos com Veiga (2012) quando diz que a construção de um PPP é um compromisso de todos com o que se pretende realizar, é assim um documento que deve superar um trabalho pedagógico fragmentado e relações autoritárias de poder.

Monitorar e avaliar o PPP a fim de assegurar que suas metas e ações estão sendo cumpridas, assim como verificar o que precisa ser redirecionado, são ações inerentes aos princípios do PPP. Dessa forma, ao questionarmos a equipe gestora sobre como se dá o monitoramento e a avaliação do PPP, GE nos diz:

Na escola a gente tem o hábito de sempre na primeira reunião do ano a gente rever o do ano anterior, vê o que a gente vai manter que foi positivo, o que a gente vai melhorar, não é? E o que a gente vai acrescentar para aquele ano. E tem também o hábito de rever na reunião de retorno do recesso porque aí a gente avalia o que a gente propôs, que foi feito, o que não foi, porque não foi feito, como a gente pode fazê-lo até o final do ano. [...]. Já houve oportunidade, esse último ano não, mas em anos anteriores a gente já convidou participantes do segmento pais e comunidade, do conselho. Na verdade, depois da pandemia a gente não convidou mais para

participarem. Mas, já houve, antes da pandemia, reuniões de avaliação do Projeto Político Pedagógico que a gente teve representante do segmento pai ou mãe e comunidade (GE).

Nesse extrato de fala é colocado que o monitoramento e avaliação é realizado periodicamente, envolvendo a comunidade escolar. Mas não é possível confirmar se o que está em análise é o PPP ou apenas um movimento de debater os limites e as possibilidades de trabalho dentro da escola, já que observamos nas entrevistas que os sujeitos entrevistados desconhecem reuniões específicas com foco nesse documento, seja para avaliar, seja para monitorar.

Mesmo assim, destacamos dados oriundos das respostas dadas aos questionários aplicados a 6 docentes, quando questionados sobre com que frequência o PPP é monitorado e avaliado: 4 disseram não saber responder, 1 disse ser bimestralmente e o outro disse ser anualmente. Como se pode ver, são dados que divergem. Inclusive essa divergência é encontrada na resposta das gestoras, onde uma diz ser semestralmente e outra anualmente. Esses aspectos aqui elencados mais uma vez reforçam o que já vimos nas categorias anteriores: o PPP da escola não parece ter sido construído coletivamente, assim como não é possível afirmar que sua implementação e monitoramento vem se dando de forma regular, consistente e com ações de participação da comunidade. Essa realidade contradiz o que está posto no próprio documento do PPP da escola:

Faz-se necessário que sua gestão pedagógica, administrativa e financeira seja democrática e transparente, para que na pluralidade de visões constitua-se o caráter público das práticas da instituição. Para tal, os processos de decisões devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade escolar vejam-se co-responsáveis pela execução e acompanhamento das ações (PPP, 2023, p. 13).

Como podemos ver, de acordo com o documento, a escola defende uma gestão democrática, pautada nas decisões tomadas no coletivo no que diz respeito às ações pedagógicas, administrativas e financeiras objetivando exercer sua função social, movimento que parece ter muita dificuldade de ser vivenciado na prática. Compreendemos que a escola só alcançará sua autonomia e qualidade, quando tiver uma reflexão permanente de sua trajetória, com ações exitosas ou não (Resende, 1995).

É importante destacar que a necessidade de momentos para debates acerca do PPP está prevista como estratégia no Plano Municipal de Educação do município de Recife (Recife/2015-2025):

Estratégia 1.20) Programar no calendário encontros para a discussão e avaliação do projeto político pedagógico pelos profissionais da unidade, observando-se a política de ensino e respeitando-se os direitos dos estudantes.

Todavia ao confrontarmos essa estratégia com os dados coletados, não são evidenciados esforço por parte da gestão municipal para efetivação dessa estratégia. Como destacamos anteriormente, a rede municipal de ensino passou a suprimir dos seus calendários letivos a nomenclatura “Projeto Político Pedagógico”, que podia ser visto nos calendários letivos de 2012 e 2013, nos quais havia datas determinadas para discussões do PPP e planejamento escolar, no entanto os calendários letivos posteriores à 2013, passaram apenas a apresentar em suas legendas “Planejamento escolar”, que muitas vezes dividia espaço com “Abertura do ano letivo”. Nos anos de 2018 e 2019 observamos uma outra legenda “Planejamento coletivo”, já no calendário de 2023 a chamada volta a ser “Planejamento Escolar”. Compreendemos ainda que a chamada no calendário com essas nomenclaturas deixa a cargo de cada gestão escolar interpretar o que seria pauta desses planejamentos.

Esse movimento não fortalece o PPP e sua vocação de fomentar uma gestão democrática na escola. A indução de ações de monitoramento e avaliação via gestão de uma rede municipal de ensino é primordial para que a escola assuma sua parte nessa importante tarefa, já que, como se sabe, o cotidiano das nossas instituições é sempre intenso e com pouca margem para encontrar espaços com um fim no debate coletivo.

O monitoramento e avaliação do PPP é a garantia de que sua construção não se limitou ao simples processo de elaboração, é reconhecer e valorizar o papel de todos no esforço conjunto de sua formulação e reformulação. Reforçamos o que apregoa Dálmas (2002, p. 30), quando afirma que “no processo de planejamento vivenciam-se três momentos que se integram: elaboração, execução e avaliação. À maneira que se elabora, se executa e simultaneamente se avalia”. Ou seja, avaliar e monitorar constitui-se num elemento intrínseco do processo de planejar.

2.2 Escola e participação: a tomada de decisão como alicerce da gestão democrática

Uma das premissas da gestão democrática é a participação e essa deve acontecer não apenas pela presença nas reuniões e demais atividades da escola, mas principalmente pela possibilidade atuar efetivamente na tomada de decisão. No modelo de gestão democrática, a participação deve ser exercida por toda comunidade nos mais diferentes momentos do cotidiano da escola e tem na formulação de instrumentos democráticos uma de suas expressividades, sendo o principal deles o PPP.

Sendo assim, quando questionados sobre o poder de decisão dos sujeitos na escola, observamos que muitos não se sentem no direito de decidir, como podemos observar na fala de P7 que diz “Nem sempre. Porque não há muito diálogo”. Mesma postura adotada por P3: “Não, opinião ainda não e decidir também não”. A leitura desses trechos nos parece indicar que os entrevistados não se sentem convidados para decidir, como se não tivessem esse direito, se colocam, por vezes, com na posição passiva e de ouvintes.

Quando questionados se sentem abertura para falar ou opinar, alguns dizem que até encontram esse espaço, mas que optam por permanecerem como ouvintes, por conta da timidez. Ao observarmos outros dados como tempo de serviço na unidade, nos pareceu que aqueles que possuem um vínculo com a instituição de, aproximadamente, um ano ou menos, ainda não se sentem confiantes para expressar seus desejos e opiniões. Porém, quando analisamos a fala de profissionais vinculados há mais tempo percebemos um desejo de poder opinar e decidir mais.

Nos dados coletados, até a equipe gestora evidencia que existem tomadas de decisões que ocorrem apenas por parte desta.

Então essa é uma dificuldade, porque são muitos projetos, muitas ações ao longo do ano [...]. Então assim, isso acaba sobrecarregando a gestão que assume a maioria das ações e às vezes elas até não são realizadas por falta de tempo, porque são muitas coisas para fazer ao longo do ano e a gente vai priorizando as... as que são prioridade, as urgentes são prioridade e as outras acabam, as que não são urgentes, acabam ficando para o segundo plano. Então eu acho que a grande questão é essa, principalmente porque a gente tem pouco pessoal na escola, então isso é uma grande dificuldade. (GE)

De todo modo, se percebe um reconhecimento de que o movimento de participação ampla pode levar a aprendizados.

Eu acho que a relação boa existe daí, de você dar ao outro o direito de ser ouvido, não é? Então, assim, é isso também: é um processo de aprendizagem dia a dia, não é? A gente aprende a ouvir o outro, deixar o outro se expressar. Muitas vezes o outro nem diz aquilo que você gostaria de ouvir, mas, é um exercício, não é? (GE)

A gestora da escola reconhece que o movimento de participação é um movimento também de aprendizagem e ainda coloca que, ao ouvir uma crítica, pede que a pessoa apresente uma solução e afirma que a escola dá espaço para que a comunidade possa expressar sua opinião, embora ressalte a dificuldade com a estrutura física da instituição, que inviabiliza reuniões de grande porte. Retornemos então a Veiga (1995) que nos explica que uma das previsões que o PPP deve discutir é como se dará os processos decisórios. Faz-se necessário superar a gestão centralizada, que opta por decisões unilaterais. Os dados da pesquisa vão nos revelando a necessidade de pôr em prática mecanismos de fortalecimento da gestão democrática que modifica todo o processo de tomadas de decisões e relações interpessoais, considerando os aspectos sociais, configurando a figura do diretor escolar, para um gestor que exerce um importante papel de liderança, propiciando espaços efetivos de participação, conforme já apontava Luck (2006).

Quanto à participação, nas falas dos entrevistados, observamos que sempre relacionam participação às reuniões previstas no calendário letivo, conselhos escolares e plantões pedagógicos, quando tratam sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, assim como citam festividades. Os dados não evidenciaram se a participação nessas atividades estava pautada em poder de decisão ou se constituía apenas em colaboração. Quando questionados sobre a vontade de participar em mais momentos da escola, alguns se sentem contemplados nas suas participações, outros desejavam participar mais com decisões.

O que foi possível perceber é que ainda há um caminho a percorrer para garantir maior participação da comunidade escolar nos processos decisórios e na formulação e monitoramento do PPP, para que possa ser possível uma maior aproximação com o que está preconizado no próprio documento da escola:

Para tal, os processos de decisões devem ser coletivos, participativos, de modo que as escolhas efetuadas sejam legítimas e os integrantes da comunidade escolar vejam-se corresponsáveis pela execução e acompanhamento das ações (PPP/2023, p. 14).

Considerações Finais

Ao final de nossa pesquisa foi possível destacar que, mesmo identificando a elaboração do PPP para o ano letivo, não nos pareceu que tal elaboração seguiu o preceito de uma gestão democrática, assim como seu desdobramento: a implementação e o monitoramento. Desse modo, o PPP não se refletia nas práticas educativas, nem nos espaços da instituição escolar, fazendo com que o trabalho participativo na escola não fosse plenamente realizado.

Consideramos que sendo a gestão democrática um princípio previsto na Constituição, o esforço para democratizar a escola pública não deve partir apenas daqueles que compõem a escola, é imperativo que a gestão dos sistemas de ensino fomente esse princípio através de dispositivos legais e de processos de formação continuada. Entendemos também que as equipes que compõem a gestão escolar devem ser capacitadas de modo a compreender quais mecanismos pode pôr em prática em sua unidade educacional, de modo a favorecer um ambiente participativo, com tomadas de decisões coletivas, tornando a todos corresponsáveis pela escola. No caso estudado, observamos, por exemplo, a necessidade de que a gestão do sistema de ensino assegure em seus calendários letivos momentos de discussão, elaboração e avaliação dos PPPs, sem prejuízo dos dias letivos.

No entanto, ainda que os dados nos apontem que o PPP não se constitui como um instrumento de fortalecimento da gestão democrática da escola pesquisa, salientamos que a escola possui uma importante instância colegiada ativa: o conselho escolar. Consideramos que esse é um bom indicio, que pode se constituir em um forte espaço de participação e de mobilização na construção, monitoramento e avaliação do PPP. Portanto, esperamos, com esse estudo, contribuir para que a gestão democrática das escolas públicas possa ser cada vez mais evidenciada através das instâncias e instrumentos que as consolidem.

Referencias bibliográficas

- Alencar, F., & Perrella, C. dos S. S. (2022). Resistências pela participação democrática na escola pública: Experiências da Rede Estadual Paulista. *Revista de Administração Educacional*, 13(1), 77–95. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2022.250550>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637–651. <https://www.scielo.br/j/cp/a/BdSdmX3TsKKF3Q3X8Xf3SZw/abstract/?lang=pt>
- Araújo, S. de, & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão educativa gerencial: Superação do modelo burocrático? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(70), 81–106. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/BfVtShRQgbcPfN4MjtL3R XR/?format=pdf&lang=pt>
- Azevedo, J. M. L. (2001). *A educação como política pública* (2ª ed.). Autores Associados.
- Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126). <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996)*. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Gadotti, M. (2003). Dimensão política do projeto pedagógico da escola. *Abceducatio*, 4(24), 36–41.
- Guedes, N. C. (2021). A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, 2(2), 1–15. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4815/3933>
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2005). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização*. Cortez.
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Vozes.
- Luck, H. (2013). *A gestão participativa na escola* (11ª ed.). Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. (2018). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). E.P.U.
- Marques, L. R. (2020). Repercussões da nova gestão pública na gestão da educação: Um estudo de caso da rede estadual de Goiás. *Educar em Revista*, 36, e69772. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69772>
- Martins, P. de S. (2010). O financiamento da educação básica como política pública. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26(3), 497–514. <https://doi.org/10.21573/vol26n32010.19795>
- Medeiros, I. L. P., & Luce, M. B. (2006). *Gestão escolar democrática: Concepções e vivências*. Editora da Universidade/UFRGS.
- Monticelli, F. F., Coutinho, R. L., & Cavalcante, B. (2023). O Projeto Político Pedagógico e as possíveis conexões com as políticas externas. *Revista de Iniciação à Docência*, 8(1), 1–19. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.12467>
- Paro, V. (2017). *Gestão democrática da escola pública*. Cortez.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. (2023). *Escola XXXX*. Recife, Pernambuco, Brasil. [Documento não publicado].
- Recife (Município). (2015). *Lei nº 18.147, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação da cidade do Recife*. <https://conectaprofessores.com/2024/09/10/plano-municipal-de-educacao-recife/>
- Recife (Município). (2023). *Calendário ano letivo 2023*. Secretaria de Educação do Recife. Documento interno.
- Resende, L. M. G. (1995). Paradigmas-relações de poder - Projeto político-pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In I. P. A. Veiga (Org.), *Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível* (pp. xx–xx). Papirus.
- Santos, A. L. F. dos. (2011). Gestão democrática da escola: Bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. In A. M. Gomes (Org.), *Políticas públicas e gestão da educação* (pp. xx–xx). Mercado de Letras.
- Vasconcelos, C. dos S. (2014). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (24ª ed.). Libertard Editora.
- Veiga, I. P. A. (2012). Projeto político-pedagógico e gestão democrática: Novos marcos para a educação de qualidade. *Retratos da Escola*, 3(4), 163–171. (Arquivo PDF)
- Zaikievicz, A. P., & Schneckenberg, M. (2012). O trabalho do coordenador pedagógico e o projeto político pedagógico: Uma relação necessária. *Revista Publicatio UEPG*, 20, 67–79. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v8i1.12467>

Fecha de recepción: 20-3-2025

Fecha de aceptación: 2-7-2025



“En la espalda va a estar mi bebé”. La experiencia de maternidad de estudiantes indígenas en la Universidad UAIIN

“In the back will be my baby”. The Experience of Motherhood of Indigenous Students at UAIIN University

FORERO ROJAS, Yuma Ima Milena¹

Forero Rojas, Y. I. M. (2025). “En la espalda va a estar mi bebé”. La experiencia de maternidad de estudiantes indígenas en la universidad UAIIN. *RELAPAE*, (22), pp. 179-189.

Resumen

En el presente artículo, nos proponemos analizar la experiencia de maternidad de mujeres indígenas estudiantes de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN de Colombia. Desde el enfoque etnográfico, queremos dar relevancia a las voces de las estudiantes sobre cómo perciben la maternidad en su trayectoria escolar universitaria; para ello nos basamos en la observación participante y en entrevistas a profundidad. Identificamos que las estudiantes enfrentan una intersección de desafíos relacionados con su rol de mujeres indígenas, madres y estudiantes; siendo un punto clave para facilitar su experiencia las redes familiares y comunitarias de apoyo, así como las estrategias de acompañamiento que desarrolla la Universidad. Por otra parte, se reconoce que los hijos/as posibilitan la relación entre los conocimientos adquiridos en el espacio formativo con las prácticas de crianza, igualmente les permiten conocer y recrear prácticas culturales. Concluimos que si bien, la maternidad indígena en el espacio universitario es un campo de tensiones y desafíos también representa una posibilidad de empoderamiento y de generar rupturas con roles tradicionales de género. Deducimos que, el desarrollo de políticas y estrategias de acompañamiento a las mujeres madres dentro de las universidades es fundamental para cerrar brechas de género y garantizar el derecho a la formación profesional tanto de mujeres indígenas como de todas en general.

Palabras Clave: Mujeres indígenas, experiencia, maternidad, formación profesional, universidad

Abstract

In the present article, we analyzed the experience of students' motherhood of Indigenous women at the Degree in community pedagogies at the Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN- from Colombia. From an ethnographic focus, we want to highlight the students' voices on how they perceive motherhood in their university academic trajectory, for this, we focus on participant observation and in-depth interviews. We identified that the students faced challenges related to their roles as Indigenous women, mothers, and students; a key factor in facilitating their experience is the support provided by family and community networks, as well as the support strategies developed by the University. On the other hand, it is recognized that children make possible acquired knowledge into formative space with the rearing practice also allows them to learn about and recreate cultural practices. In conclusion, although Indigenous motherhood in the academic space is a field of tension and challenges also represents a possibility of empowerment and generates a break-up of traditional roles of gender. We deduce that development politics and guidance strategies for motherhood in universities are fundamental to closing gender disparities and guaranteeing the right to professional education for both Indigenous women and all women in general.

Keywords: Indigenous women, experience, motherhood, professional degree, university.

¹ Universidad Nacional de San Martín, Argentina / yumaimiforero@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0004-8080-8241>

INTRODUCCIÓN

Abordar la experiencia de maternidad de mujeres indígenas en contextos universitarios implica un desafío importante, no solo por la complejidad de relacionar los distintos factores, roles y desigualdades que en ella convergen, sino porque se trata de un tema poco explorado dentro de los estudios sociales. Como lo expresa Aveleyra (2023), la maternidad sigue siendo un asunto marginal, abordado de manera periférica en el contexto de las trayectorias educativas, mucho más si se trata de mujeres indígenas el cual sigue siendo un campo en vacancia debido en parte a su reciente inclusión en los procesos formativos de profesionalización.

En cuanto a maternidades indígenas en contextos de formación profesional, a la fecha no nos fue posible localizar algún estudio. En consecuencia, podemos decir que las investigaciones se han abordado desde dos temáticas segmentadas y diferenciada, una que da cuenta de las experiencias de la maternidad de estudiantes universitarias y otra sobre estudiantes indígenas en universidades. Algunos estudios sobre la maternidad en los espacios universitarios en América Latina-Por ejemplo, en países como Argentina, Perú, Chile y México - se han enfocado principalmente en dos aspectos que permiten situar la experiencia de estudiantes madres. El primero se relaciona con las tensiones y dificultades que las estudiantes atraviesan en su formación universitaria y que tienen que ver con el tiempo dedicado a la crianza, el estudio y los trabajos domésticos, las dificultades económicas y académicas entre otras; así mismo aborda las estrategias que las estudiantes desarrollan para superar estas dificultades (Valencia et al., 2022; Soto et al., 2020; Saucedo y Alarcón, 2017). Un segundo aspecto plantea el análisis de las experiencias de maternidad desde un enfoque de género para analizar las relaciones de poder desde los distintos roles de estudiante, madre y mujer; además, da cuenta de las acciones concretas de las universidades desarrollan para atender la maternidad, evidenciando la importancia de las investigaciones académicas como referentes para la construcción de políticas educativas y públicas con equidad de género que permitan la formación profesional de las estudiantes de manera equitativa y satisfactoria (Riesco, 2017; Cosciuc 2021).

Por otra parte, se encuentran los trabajos que abordan la trayectoria de mujeres indígenas en universidades realizados desde el campo de la educación y la investigación cualitativa, llevados a cabo en algunos países como México, Nicaragua y Perú. Estos trabajos se han preocupado por dar cuenta de los procesos de inclusión y participación de mujeres indígenas, dando cuenta de los obstáculos a los que se enfrentan en el ingreso, permanencia y graduación universitaria, así como de las diferentes estrategias para afrontarlos (Reynaga, 2009; Aveleyra 2023). Igualmente, se ocupan de dar cuenta de cómo se tensionan y negocian las normas de género y cómo estas influyen en la vida personal y académica de las estudiantes indígenas (Chávez, 2020; Olvera, et al., 2020; Segura, et al., 2022).

En Colombia por su parte, estos estudios todavía son todavía recientes y escasos. En lo que respecta a la relación entre maternidad y formación universitaria la temática se ha abordado desde la investigación fenomenológica y cualitativa, interesándose por interpretar la manera en que es definida la maternidad relacionándola con la categoría de juventud para dar cuenta de las dificultades que emergen de dicha relación y las transformaciones ha implicado la maternidad en la vida de las estudiantes (Hernández et al., 2019; Ríos et al., 2021). En cuanto a lo que concierne a los estudios sobre de mujeres indígenas en universidades se encuentran los desarrollados por Gnecco (2016) que toma las categorías de “inclusión y exclusión” para dar cuenta de las dinámicas de participación de las mujeres indígenas en la vida universitaria. La inclusión es entendida como las acciones afirmativas que facilitan el acceso y permanencia en la universidad, como becas, admisiones especiales, acompañamiento académico y las dinámicas escolares que apoyan la experiencia escolar. En cuanto a la exclusión, esta comprende las situaciones y acciones que impiden la plena participación de las mujeres indígenas que tienen que ver con la situación de discriminación y racismo por la pertenencia étnica, así como con las dificultades de tipo académico a las que se enfrentan las estudiantes. En otro sentido, Santamaría (2015) enfoca su análisis desde los que denomina como “trayectorias de vida” para dar cuenta de la experiencia de dos mujeres indígenas que gracias a su capital familiar y cultural accedieron a la universidad y desde su formación lograron ocupar cargos importantes de liderazgo, transgrediendo tanto los roles tradicionales asignados culturalmente, así como subvertir el rol tradicional de género en el espacio político.

De manera general vemos que los trabajos desarrollados en los distintos países Latinoamericanos incluyendo Colombia, ofrecen un panorama importante sobre las vivencias de las estudiantes madres y de las mujeres indígenas en contextos universitarios. Sin embargo, la intersección entre género y etnia dentro de estos análisis se realiza de manera fragmentada, lo que sugiere la necesidad de una perspectiva más matizada y relacional, con el objetivo de ofrecer una mayor comprensión de la realidad de las mujeres indígenas en contextos universitarios. En otro aspecto, estos estudios

tienen como contexto las universidades convencionales², dejando por fuera los procesos de formación profesional que se vienen gestando desde hace ya algunos años desde otras iniciativas como las universidades interculturales y/o indígenas.

Por ello, para este artículo nos interesa aportar al diálogo interseccional, dando cuenta de cómo es narrada y experimentada la maternidad por las estudiantes indígenas de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias-LPC de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural-UAIIN. Específicamente nos enfocamos en cómo la maternidad es percibida por las estudiantes, agenciada dentro de la Universidad y las tensiones que conlleva. Al respecto, Fernández (2014) sostiene que “investigar sobre las experiencias de las mujeres en la maternidad implica reconocer su carácter político” (p.25) por lo tanto, consideramos que pensar la experiencia de las estudiantes indígenas, pasa por comprender la manera en que el contexto cultural y formativo influye en su percepción; además de reconocer la capacidad de estas mujeres para transformar sus realidades y transgredir estructuras de dominación.

Nos interesa dar relevancia a las voces de las mujeres indígenas, como una forma de reconocer su capacidad de agencia y a la vez acercarnos a la manera particular en que es situada cultural y socialmente su experiencia. Para ello, partimos de la propuesta metodológica de Rockwell (1985), sobre la “etnografía educativa”, entendida no solo como herramienta de recolección de información en espacios escolarizados, sino como una manera de interpretar y analizar lo que sucede en el espacio escolar desde la perspectiva de las/os actores.

Los análisis que aquí presentamos, se basan en la observación participante y entrevistas desarrollado en el marco del trabajo de campo llevado a cabo durante los años 2021 y 2022 para la Tesis de Maestría en Antropología Social, sobre la experiencia formativa de estudiantes indígenas de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias (LPC en adelante) de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN en adelante). La UAIIN fue creada en el año 2003 como una apuesta política y pedagógica del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC³ y es reconocida por el Estado colombiano desde el 2018 como “universidad pública de carácter especial”. Tiene su funcionamiento en el departamento del Cauca, al suroccidente de Colombia, un territorio que cuenta con un alto grado de presencia de población indígena pero también, donde convergen distintas problemáticas relacionadas con el conflicto armado por lo tanto, la Universidad se ha convertido no solo en la oportunidad de desarrollar un proyecto educativo autónomo acorde con el contexto cultural de los pueblos indígenas sino también, en una alternativa para contrarrestar los efectos que ha dejado el conflicto en la vida de las comunidades.

De los/as 38 estudiantes indígenas de la LPC, 26 son mujeres, 25 de ellas ya eran madres al ingresar a la Licenciatura y 4 de ellas se encontraban embarazadas durante el desarrollo del trabajo de campo. De manera particular, para el presente análisis abordamos las entrevistas a profundidad de tres estudiantes que se autoperciben pertenecientes al pueblo indígena nasa⁴ y se encuentran entre los 27 y 35 años de edad. Dos de ellas se enfrentan a ser madres por segunda vez, solo una cuenta con el apoyo de su pareja sentimental y las tres han mantenido trayectorias escolares discontinuas, debido tanto a dificultades de tipo económico como a maternidades tempranas lo que les llevó a privilegiar el trabajo de crianza y postergar su formación. De igual manera Las tres estudiantes pertenecen al mismo ciclo escolar de la Licenciatura e ingresaron a la Universidad con el aval de sus comunidades, contando con un apoyo económico que la universidad brinda para el pago de matrícula académica⁵.

Aunque como ya lo dijimos el trabajo de campo se realizó en el marco de una investigación de maestría, lo que presentamos para el presente artículo no se trata de una reseña de Tesis, sino de la oportunidad de poder profundizar y analizar sobre un aspecto particular de las experiencias formativas que concierne a la vivencia de la maternidad por las estudiantes indígenas. En referencia a esto, el presente texto se organiza en dos apartados: El primero corresponde a la experiencia de maternidad de las estudiantes indígenas de la LPC, que a su vez se subdivide en tres segmentos: el primero aborda la percepción de las estudiantes; el segundo sobre la manera en que dentro de la UAIIN se gestiona

² Utilizamos el término de convencional en el mismo sentido que lo realiza Mato (2015) para enunciar las instituciones tanto públicas como privadas que desarrollan procesos de profesionalización y que no son creadas para la atención particular de población étnica.

³ El Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC es un movimiento social étnico creado en el año 1971 para la defensa de la vida y los derechos de los pueblos indígenas del Cauca.

⁴ Según datos de la Organización Nacional Indígena-ONIC y el Ministerio del Interior, se calcula que en Colombia existe un promedio de 115 pueblos indígenas y más de 65 lenguas nativas. El pueblo nasa es el tercero con mayor número de personas a nivel nacional y el primero para el departamento del Cauca. Igualmente, el pueblo nasa es uno de los once pueblos que integran el Consejo Regional Indígena del Cauca.

⁵ Cabe aclarar que, en Colombia, la política de gratuidad para la educación pública universitaria (Ley 2307) fue posible solo hasta el año 2023, por lo que la UAIIN como estrategia para garantizar la permanencia de los estudiantes otorgaba subsidios para la reducción de los aranceles de matrícula.

la maternidad y un tercero que da cuenta de las tensiones surgidas de la multiplicidad de roles asumidos por las estudiantes indígenas. Nos proponemos en este apartado dar cuenta de los aspectos centrales que constituyen tanto la experiencia escolar como de maternidad en el contexto cultural particular en que se desenvuelvan las estudiantes.

El segundo apartado por su parte, da cuenta de las conclusiones y reflexiones finales en torno a la experiencia de maternidad de las estudiantes de la LPC, no como un punto final de la temática sino por el contrario como un punto de partida que apertura el debate sobre la necesidad e importancia de profundizar en las investigaciones que aborden la relación entre escolaridad, maternidad y etnicidad.

1. La experiencia de maternidad de las estudiantes indígenas de la LPC

En este apartado nos proponemos dar cuenta de cómo es experimentada la maternidad por las estudiantes indígenas de la LPC en el contexto de la UAIIN. Teniendo en cuenta que la asistencia de las estudiantes al espacio formativo con sus hijos/as es una práctica habitual, consideramos que la maternidad es un proceso que atraviesa de manera particular su trayectoria educativa universitaria y de ahí su importancia. Partimos de la categoría de “experiencia de maternidad” desde lo que Sánchez (2016) basándose en Haraway y Scott, propone para pensar la experiencia como un medio fundamental que permite dar cuenta de las realidades concretas desde la propia voz de las mujeres, situándolas como sujetos capaces de empoderarse de sus procesos. En ese sentido, nos interesa a través de los relatos de las estudiantes indígenas acercarnos a la manera en que cultural y socialmente es situada esta vivencia desde tres aspectos: la manera en que es percibido el rol de estudiantes madres, segundo la manera en que se aborda la maternidad en el contexto universitario y finalmente las tensiones que atraviesan la experiencia.

1.1. La maternidad para las estudiantes de la LPC

Distintos estudios de género se han ocupado de abordar el sentido de la maternidad, por ejemplo, desde el feminismo clásico se realiza una crítica a la noción que vincula maternidad y mujer como mandato social y/o biologicista; el *ecofeminismo* revaloriza el rol de las madres desde la apropiación del cuerpo femenino y el valor de la crianza y el cuidado (Saletti, 2008; Sánchez, 2016). Los *feminismos decoloniales o comunitarios* por su parte, definen la maternidad desde la interseccionalidad entre raza, clase, etnia, religión y género (Gargallo, 2007; Lugones, 2011; Cabnal, 2010; Paredes y Guzmán, 2014; Sánchez 2016; Campoalegre, 2022 entre otras). Estos enfoques feministas son relevantes en la medida en que nos ofrecen diversas concepciones sobre la maternidad y problematizan los roles de género. No obstante, la intención para el presente análisis no es acercarnos a una definición de qué es la maternidad para las estudiantes mujeres indígenas en consecuencia, nos interesa comprender la manera en que es percibida y manifestada su experiencia en el contexto concreto de la formación universitaria. Como lo explica Fernández (2014) la maternidad no puede concebirse como un significado sino como un significante por ende, consideramos que para las estudiantes de la LPC, la maternidad se relaciona tanto con las experiencias previas, como con las trayectorias de otras mujeres que se constituyen en sus referentes; así como de las redes de apoyo con las que cuentan, las cuales influyen significativamente en su experiencia.

“Yo digo que no me va a quedar difícil el embarazo, porque uno ya está acostumbrado a estar con el hijo, prácticamente el primero lo crie sola, entonces ya se cuál es el camino que uno tiene que hacer entonces ya sé que me espera y que me viene, entonces en la espalda va a esta mi bebe [risas]. Eso no me ha quedado grande yo he podido salir adelante, eso no es una dificultad porque yo he podido pararme. Si, es duro ser madre soltera es duro, tenaz, pero uno puede salir adelante” (Estudiante Claudia).

“Yo sabía que iba a ser duro pero no puedo quedarme solo en la expectativa de quedarme solo cuidando mi hijo, yo puedo hacer las dos cosas y pues tuve el apoyo emocional de mi mamá y mi papá [...] Uno también se basa en la experiencia de otras mujeres, pues si otras mujeres solteras han podido con sus hijos, estudian y trabajan pues uno también, entonces yo analice eso y eso fue lo que me ayudó a tener la autoestima alta [...] Que mi familia me diera ese apoyo, pero también yo decir si puedo, empoderarme como mujer también” (Estudiante Yaqueline).

La maternidad es definida como una situación “difícil, dura”, lo que evidencia el campo de tensiones que rodean esta experiencia para las estudiantes, en relación a lo que Cosciuc (2021) señala como la “triple combinación de roles”, para referirse a la carga de funciones y expectativas que socialmente el sistema patriarcal le asigna a la mujer, la madre y la estudiante; siendo en este caso una tensión que se acrecienta en la medida en que las estudiantes indígenas asumen estos roles como madres solteras lo que implica una mayor carga económica, física y emocional sobre sus vidas. No obstante, la maternidad también es percibida como una posibilidad un reto que las motiva e impulsa a empoderarse, asumiendo una postura que les permita resignificarse como mujeres y resignificar la manera en que llevan su maternidad, para lo que es clave formarse profesionalmente.

Por otro lado, contar con un círculo familiar o red de apoyo influye significativamente en la manera en la que las estudiantes aprecian la maternidad. En los trabajos de Quirama, et al (2019), Rodríguez (2020), Muñoz y Ariza (2023) por ejemplo, se evidencia cómo estas redes de apoyo son fundamentales para brindar contención tanto a nivel económico, emocional y de cuidado. En el caso particular de las estudiantes madres de la LPC, la familia además de brindar apoyo, las motiva para continuar sus estudios universitarios; así mismo, las/os compañeros con los que cursan la Licenciatura integran esta red de apoyo que es valorada de manera positiva por las estudiantes.

“En mi etapa de gestación como madre lactante pues recibí esa compañía, ese acompañamiento de todos mis compañeros(se refiere a sus compañeros de clase) que son muy lindos [...]ellos son bien y me apoyan bastante de otra forma, desde que yo llevaba la bebe ellos me colaboraban allá, me animaban. A veces veían que yo estaba así como estresada, entonces me decían ¿a usted que le pasa? y ellos me aconsejaban cositas así que a veces uno cree que son como sin importancia, pero en realidad son muy importantes (Estudiante Soraida).

El respaldo recibido por parte de las compañeras/os también se evidenciaba a través de implicarse en los cuidados del niño/a en los espacios de formación, ayudándolos a alimentar o calmando su llanto, mientras la madre toma apuntes o trabaja en alguna actividad escolar. Un asunto que se relaciona con el cuidado colectivo de los niños/as y la valoración de la maternidad que se da entre las comunidades indígenas; donde de acuerdo con Denuncio (2021), la maternidad es considerada como un evento positivo, ya que ser mujer y ser madre se ligan directamente y le otorgan a la mujer una valoración especial.

Igualmente, opera la percepción de que los hijos e hijas por llegar se convierten en los nuevos miembros de la comunidad que garantizarán la existencia y continuidad del pueblo indígena. Como lo expresa Posso (2010) en contextos de violencia y conflicto armado como el Caucaño, la maternidad cobra un valor político en la medida en que a través de ella se busca garantizar la pervivencia física y cultural. Por ello, en los espacios comunitarios del pueblo nasa es muy común que las madres y en general la comunidad apoyen el cuidado grupal de los hijos/as y esto se refleja en la dinámica de la Universidad.

1.2 El agenciamiento de la maternidad en el contexto de la UAIIN

Como lo señalamos anteriormente, la asistencia de las estudiantes de la LPC con sus hijos/as no es una situación excepcional, sino que hace parte de la cotidianidad del proceso formativo. En razón a ello, la Universidad ha desarrollado acciones que permiten una relación de acompañamiento académico a las estudiantes que maternan. En otro sentido, las madres consideran que la universidad constituye un espacio de adquisición de saberes culturales y a la vez es una oportunidad para relacionar los aprendizajes adquiridos en su formación con su práctica de crianza, como veremos a continuación.

“La Licenciatura y la Universidad nos permiten asistir junto con los niños, viendo de que pues esa es parte de nuestra cultura de que nosotros no nos separemos de los hijos, que imposible que porque tenemos hijos ya no vamos a poder seguir estudiando o formándose, entonces la universidad me permitió eso, estudiar, ser mamá [...] En otras universidades a uno le cohiben llevar los hijos. En las otras universidades es más fácil que uno abandone el estudio por estas razones mientras que en la Universidad acá no, aunque como todo se presentan dificultades, la mayoría de orientadores (se refiere a los profesores) son muy bien, sí tienen en cuenta de que ser mamá no es nada del otro mundo, de que es normal y que no se le pueden cerrar las puertas, ya que porque es mamá entonces vamos a cerrarle las puertas a que se siga formando. Entonces yo pienso que en otra universidad eso hace también que, pues los muchachos o las muchachas se salgan de estudiar porque le cohiben de estudiar mientras que aquí la UAIIN, me permitió ser mamá ser estudiante, toda la paciencia conmigo y aquí vamos” (Estudiante Soraida).

La UAIIN como proceso emergido de los intereses de las comunidades indígenas, ha organizado su funcionamiento de acuerdo a una política pedagógica y cultural acorde con las realidades y contextos territoriales. Esto ha permitido por ejemplo que, respecto a la maternidad de las estudiantes, se respeten los tiempos culturales para las dietas (puerperio), los *dinamizadores/as orientadores/as* (docentes) establezcan estrategias de acompañamiento personalizado durante el embarazo y la dieta garantizando que puedan continuar y nivelar sus estudios sin muchos contratiempos. Esto para las estudiantes indígenas significa un reconocimiento a los patrones culturales propios que además facilita el cuidado de la salud tanto de la madre como del hijo/a; igualmente se considera que este reconocimiento es una característica singular de la Universidad que facilita la permanencia escolar.

La presencia de las estudiantes indígenas en la UAIIN no solo representa la oportunidad de formación profesional, sino de garantizar el aprendizaje de valores culturales que constituyen la identidad indígena tanto para ellas, como para sus hijos/as, como se narra en las siguientes intervenciones:

“Yo lo llevaba porque él (se refiere a su hijo) iba a estar conmigo, porque ellos aprenden a partir de lo que ellos ven, entonces si ellos van a estar en un contexto así pues ellos también están aprendiendo. [...]me gustaba también porque muchas de mis compañeras hablan el *nasa yuwe* (lengua del pueblo nasa) y pues yo quiero que él hable y entienda el *nasa yuwe* [...]Una de las fortalezas, fue también cambiar la mirada de cómo uno cría a sus hijos, pero no como antes que era a garrote, sino de otras formas, uno miraba desde la forma espiritual. Entonces un compañero por ejemplo, me decía mire, utilice estas plantas para eso y pues esos conocimientos también me ayudaron en la crianza del niño, eso fue una fortaleza, me dejaron aprendizajes más desde la cosmovisión del pueblo nasa, pues porque uno se reconoce como indígena pero a veces uno no tiene esos conocimientos” (Estudiante Yaqueline).

“Yo les comentaba que mi bebe casi no dormía en las noches, entonces el compañero Nilson me decía hágale esto, hágale lo otro, entonces él me daba muchas recomendaciones en cuanto a las plantas medicinales, la cual yo siempre tuve en cuenta. Y pues esta niña casi no dormía y cual ellos me decían que podía ser el duende, me decían del cacique o la alegría que le llaman (se refiere a un tipo de plantas) o para cuando ellos sudan muchos pues ellos también decían que era el frío y entonces me recomendaban plantas, o cuando le salían ronchitas que dicen que es el meado del arco, entonces también me recomendaron plantas para cuidar a la niña” (Estudiante Soraida).

Desde esta construcción vemos que las estudiantes madres se sienten responsables del cuidado y transmisión de la cultura. Para Posso (2010) esto evidencia la manera en que se refuerzan los roles de género a través de las prácticas culturales y sistemas de creencias de los pueblos indígenas. Por ende, las estudiantes madres se ven abocadas a asistir a sus hijos/as a partir de cumplir con su rol como cuidadoras, además de responder al mandato comunitario de velar por la pervivencia cultural de las nuevas generaciones que se representa tanto en la importancia que dan al cuidado de las enfermedades desde lo cultural como al aprendizaje de la lengua propia.

En otro sentido, la condición de ser estudiantes y mamás también se constituye en una oportunidad de experimentar y establecer comparaciones entre lo aprendido en la Licenciatura y su experiencia en la crianza, como una relación entre teoría y práctica.

“Poder ver cómo era la educación de antes y cómo uno va a transformar la educación pues eso también influye en la crianza de mi hijo, creo que hubo más de un encuentro donde se habló de la crianza de las semillas de vida (se refiere a niños/as), entonces eso aporta demasiado, yo como voy aportarle desde lo que estoy aprendiendo en mi proceso de formación. Pues si uno va hacer profesora, en un espacio va a estar como docente, pues uno primero tiene que ser como la profesora de su semilla de vida, pues estar pendiente de esas realidades que hay en nuestro alrededor” (Estudiante Yaqueline).

Por lo tanto, la maternidad para las estudiantes indígenas les permite adquirir pautas de crianza desde la propia cultura que son incorporadas para el cuidado de los hijos/as. Estos aprendizajes interactúan con los conocimientos pedagógicos occidentales adquiridos en su formación y son percibidos también como una forma de fortalecer la formación profesional a través de realidades concretas.

1.3 Tensiones entre la maternidad y la escolaridad

El campo de tensiones que rodean la experiencia de maternidad de las estudiantes indígenas de la LPC, tiene que ver con la multiplicidad de tareas alrededor de la crianza, cuidado de los hijos/as, la familia, labores domésticas y las tareas académicas. Por ejemplo, para poder responder a los trabajos de la Universidad las estudiantes desarrollan varias estrategias de estudio, tanto dentro del espacio escolar como en casa. Algunas estudiantes tratan de estudiar previamente, de esta manera si sufren alguna distracción durante las clases a causa de estar con su hijos/as, les queda más fácil retomar el tema. En casa por su parte, los tiempos de siesta de los niños/as son repartidos entre las labores académicas y las domésticas, destinando mayormente la noche para la realización de los trabajos escolares. En consecuencia, estas rutinas terminan por generar una carga de cansancio físico, psicológico y emocional, impactando significativamente la calidad de vida de las madres estudiantes, como lo relacionan los trabajos de Cimino, et al., (2014, citado en Quirama et al., 2019); Cárdenas et, al., (2022, citado en Arroyo et, al., 2023), donde se evidencia el grado de vulnerabilidad y de afectación a la vida de las estudiantes madres a consecuencia de la multiplicidad de responsabilidades que deben asumir.

“Yo me estresaba demasiado, pero de esa forma tocaba responder a él y también a las cosas de la Universidad, entonces era siempre difícil y hubo momento de estrés en los que yo dije, ya no puedo más entonces, yo ya me sentía tan estresada que no sabía qué hacer y decía bueno ¿yo aquí recibo apoyo de quién o qué? ¿cómo libero toda esa carga que tenía? Y pues a veces yo decía yo estoy dejando abandonado al niño, yo lo miraba y decía a veces ni siquiera un saludo porque a veces uno también le cambian sus emociones ya no es lo mismo, y pues a veces uno necesita descansar el cuerpo, pero también la mente” (Estudiante Yaqueline).

La responsabilidad que socialmente se le delega frente a la crianza y cuidado de los hijos/as adicionando los compromisos escolares, las sitúan en una situación de conflicto interno entre sus deseos de superación académica y el tiempo dedicado a la crianza. Para Arroyo et al., (2023) la sensación de culpa y la frustración es una de las experiencias que más manifiestan las estudiantes madres; la autora destaca que este sentimiento de culpa surge del rompimiento de los estereotipos tradicionales relacionados con la maternidad, sin embargo no es un rompimiento voluntario, sino que surge de las circunstancias complejas en las que se encuentran. Por lo tanto, la relación entre la maternidad y la experiencia escolar es considerada como una experiencia ambivalente (Muños y Ariza, 2023) que surge de la interacción y coexistencia de los diferentes aspectos que atraviesan la vida de las estudiantes que maternan, los desafíos a los que se enfrentan y sus expectativas profesionales y personales.

2. Conclusiones y reflexiones Finales

Para el presente escrito nos propusimos dar cuenta de cómo es experimentada la maternidad de las estudiantes indígenas de la Licenciatura en Pedagogías Comunitarias de la UAIIN, teniendo en cuenta especialmente tres aspectos: la forma en que es percibida la maternidad, como es agenciada en el espacio de la Universidad y las tensiones que implica asumir la multiplicidad de roles como mujeres indígenas, estudiante y madres. Desde este relacionamiento y análisis planteamos las siguientes reflexiones:

En lo que respecta a la manera en que es percibida la maternidad encontramos que para las estudiantes indígenas es una experiencia compleja y desafiante, ligada a los roles tradicionales de género que recargan las labores del cuidado sobre las mujeres (Palomar, 2009), sumando a que en el caso concreto de las mujeres indígenas, se les ha delegado culturalmente la responsabilidad de garantizar la existencia física y cultural de su población étnica. Aún así, asumen la maternidad y la formación profesional como una oportunidad para el empoderamiento que les permite desafiar roles sociales y culturales en la medida en que acceder a la educación universitaria sigue siendo un derecho restringido para las mujeres indígenas. Así mismo, el sentido dado a la maternidad está permeado por la relación que establecen con las redes de apoyo que sostiene y brindan respaldo, siendo estas familiares o incluso constituidas por compañeros/as de estudio. Contar con estas redes no solo les brinda contención, sino que facilitan su trayectoria universitaria, lo que

evidencia la importancia de asumir la maternidad como un asunto comunitario/social y no como una responsabilidad individual y exclusiva de las mujeres.

En cuanto a cómo se desarrolla la maternidad en el ámbito de la UAIIN, podemos reconocer que la Universidad en la medida en que ha sido pensada desde las realidades territoriales y culturales indígenas, ha logrado incorporar en su dinámica escolar acciones que van en sintonía con las prácticas culturales. Esto ha significado que la maternidad y la presencia de los hijos/as en los espacios formativos sea posible y reconocida como una realidad no fragmentada de la vida de las estudiantes y que por el contrario se puedan desarrollar estrategias de acompañamiento para con ello garantizar su permanencia y óptimo desempeño académico. Así mismo, vemos la importancia de que los pueblos indígenas puedan pensar, crear y contar sus propias propuestas de formación universitaria, en la medida que se garantiza el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y en especial de las mujeres. Ya que, la posibilidad que tienen de formarse profesionalmente, no solo les ha significado adquirir saberes y herramientas para su desempeño profesional, sino que les ha permitido obtener conocimientos para el fortalecimiento de su identidad cultural, su práctica de crianza y a la vez les significa una oportunidad de cualificarse profesionalmente y tener la oportunidad de mejorar las condiciones de vida para ellas, sus familias y sus comunidades.

Por otro lado, encontramos que la política cultural de la UAIIN contrarresta las desigualdades de género en cuanto a la permanencia de las estudiantes en los espacios de formación, garantizando su derecho a la educación y la formación profesional; lo que subvierte el rol expulsor que la academia convencional ejerce sobre las estudiantes madres. Esto nos plantea una reflexión sobre la importancia que la universidad como institución y en general la personas que la conforman, se constituyan en redes de apoyo para garantizar el éxito académico y brindar mejores condiciones a las estudiantes. Para ello es indispensable que el Estado y la academia desarrollen políticas educativas y estrategias que permitan el pleno ejercicio del derecho a la educación profesional de las mujeres indígenas que materna y en general de todas las estudiantes madres para garantizar así una participación igualitaria y equitativa que disminuya las brechas de género y etnia en los espacios escolares.

A su vez, comprendemos que la experiencia de maternidad de las estudiantes indígenas, es un campo de tensiones derivado de los diversos roles que se asumen como mujeres, estudiantes y madres pertenecientes a una determinada cultura. Ante estas tensiones las estudiantes desarrollan estrategias que les permita responder a las múltiples demandas y cumplir con las tareas escolares y de cuidado. Sin embargo, esto les representa desgaste físico y emocional, lo que según Arrollo, et al., (2023) y Hernández, et al., (2019) influye considerablemente en el desempeño escolar de las estudiantes que maternan. No obstante, para este caso particular de las estudiantes de la LPC, ninguna de ellas manifestó que su maternidad repercutiera negativamente en la vida académica, contrario a ello lo han considerado como una oportunidad de fortalecer los conocimientos culturales y también los aprendidos en su formación universitaria; esto debido en gran parte a las estrategias de acompañamiento que brinda la Universidad, como lo mencionamos anteriormente. No obstante, al igual que otros estudios sobre la maternidad y experiencia universitaria (Arroyo et al., (2023; Muñoz y Ariza, 2023) evidenciamos que las estudiantes de la LPC se enfrentan y lidian con la dicotomía entre su interés de formarse profesionalmente disponiendo tanto del tiempo suficiente para estudiar y dedicar tiempo a los hijos/as y su cuidado.

De manera general, concluimos que la presencia de mujeres indígenas que maternan en el espacio formativo de la UAIIN resulta ser transgresora de las estructuras históricas de exclusión y desigualdad en varias perspectivas. Una de ellas en cuanto a la visión patriarcal y capitalista que relega a la mujer que materna al espacio doméstico (Muñoz y Ariza, 2023), más aún teniendo en cuenta los estereotipos racistas y sexistas que fomentan el imaginario de que las mujeres indígenas están relegadas y subordinadas a la ruralidad, el trabajo doméstico y comunitario. Por otra parte, controvierte lo que respecta las barreras simbólicas y estructurales que han dificultado el acceso y permanencia a las universidades; relegado a la población indígena y por ende a las mujeres indígenas del sistema educativo universitario.

Otra perspectiva, está relacionada con los imaginarios en que la maternidad y la escolaridad parecieran no ser compatibles, ya que en la academia operan prejuicios y estereotipos que consideran que las mujeres que maternan, tienen menor rendimiento académico (Arroyo, 2003; Palomar, 2009). Por lo tanto, la presencia de mujeres indígenas madres en los espacios universitarios representa rupturas y transformaciones a los mandatos culturales, sociales y tradicionales de género, raza y clase. En esta medida, la experiencia de mujeres indígenas madres en la Universidad, es un acto de resistencia y de reafirmación frente a las estructuras de poder que pretende mantenerlas subordinadas. Finalmente, con este trabajo queremos invitar especialmente a más mujeres indígenas a seguir investigando y reflexionando sobre sus realidades como estudiantes universitarias y así seguir brindando un campo de análisis del cual

se deriven acciones políticas y culturales, tendientes a transformar las realidades diversas y complejas presentes en los contextos académicos y territoriales.

Referencias bibliográficas

Arroyo, J., et al. (2023). *Entre la maternidad y los estudios universitarios: Un análisis del perfil y los retos que enfrentan las mujeres estudiantes de un Centro Universitario de la Universidad de Guadalajara* [Archivo PDF]. <https://releg.redesla.la/biblioteca/23.001/C23.pdf>

Aveleyra, R. (2013). *Informe regional. Educación superior en América Latina* [Archivo PDF]. CLACSO. <https://www.clacso.org/wpcontent/uploads/2023/06/INFORME-REGIONAL-AMERICA-LATINA.pdf>

Cabnal, L. (2010). *Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala*. <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Cabnal-2010-Propuesta-de-Pensamiento-Epistemico-Mujeres-Indigenas.pdf>

Chávez, M. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *Revista de Investigación Educativa*, (31). <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2701>

Campoalegre, R. (2022). *Voces afrofeministas* [Archivo PDF]. Ediciones Sensemayá. <https://www.clacso.org/voces-afrofeministas/>

Cosciuc. (2021). La triple combinación de roles: Mujeres-madres-estudiantes universitarias. Aportes para (re)conocer la noción política de sus trayectorias. <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/download/276/226/438>

Denuncio. (2020). Mujeres indígenas y espacio público. Maternidad, violencias y conciencia femenina colectiva. *Etnografías Contemporáneas*, 7(12), 8–31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8104091>

Fernández, I. (2014). *Feminismo y maternidad: ¿Una relación incómoda? Conciencia y estrategias emocionales de mujeres feministas en sus experiencias de maternidad* [Archivo PDF]. [https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/certamen_publicaciones/eu_def/adjuntos/2013.feminismo.o.maternidad.relacion.incomoda.pdf](https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/certamen_publicaciones/eu_def/adjuntos/2013.feminismo.maternidad.relacion.incomoda.pdf)

Gargallo, F. (2007). Feminismo latinoamericano. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), enero-junio. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-37012007000100003&script=sci_abstract

Gnecco, A. (2016). Mujeres indígenas: Experiencias sobre género e inclusión en la educación superior. *Revista Eleuthera*, 14, 47–66. <https://doi.org/10.17151/eleu.2016.14.4>

Hernández, et al. (2019). Maternidad en la universidad: Postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 41–57. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, 6(2), 105–119. https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1504

Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Olvera, A., et al. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-91852020000100201

Paredes, J., & Guzmán, A. (2014). *El tejido de la rebeldía. ¿Qué es el feminismo comunitario?* Comunidad Mujeres Creando Comunidad. https://www.youthlead.org/sites/default/files/YouthLead/files/resources/el_tejido_de_la_rebeldia.pdf

- Pérez. (2021). Ser mujer, ser pobre y ser indígena. La violencia obstétrica en las comunidades originarias del norte argentino. En *SOCIALES INVESTIGA. Escritos Académicos, de Extensión y Docencia*, (11). <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/393/464>
- Posso, J. (2010). Las transformaciones del significado y la vivencia de la maternidad, en mujeres negras, indígenas y mestizas del suroccidente colombiano. *Revista Sociedad y Economía*, (20), 59–84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99618003003>
- Quirama, A., et al. (2019). Maternidad en la universidad: Postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (58), 41–57. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n58a2>
- Reynaga, G. (2009). Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. *Revista ISEES*, (3), 57–67. <https://es.scribd.com/document/42718456/Rev>
- Riesco. (2017). Licencias por maternidad y paternidad para estudiantes de universidades argentinas desde una perspectiva de género. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, (52). https://www.academia.edu/39507491/Licencias_por_maternidad_y_paternidad_para_estudiantes_de_universidades_de_argentina_desde_una_perspectiva_de_g%C3%A9nero
- Ríos, et al. (2021). La maternidad en la formación profesional. *Revista Espacios*, 42. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n04/a21v42n04p05.pdf>
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa* [Archivo PDF]. <https://cazembes.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/elsie-rockwell-etnografica3ada-y-teorica3ada-de-la-investigacion3b3n-educativa6.pdf>
- Saucedo, & Alarcón. (2017). Ser madre y ser estudiante: Dilemas, tensiones y elecciones para mantenerse estudiando. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0605.pdf>
- Saletti, L. (2008). Propuestas teóricas feministas en relación al concepto de maternidad. *Clepsydra*, 7, 169–183. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/55284>
- Sánchez, N. (2016). La experiencia de la maternidad en mujeres feministas. *Nómadas*, (44). <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n44/n44a15.pdf>
- Santamaría, A. (2015). Etnicidad, género y educación superior en Colombia, trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En D. Mato (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp. 223–245). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Segura, C., et al. (2022). Mujeres indígenas: Experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25). [Archivo PDF].
- Soto, et al. (2020). El desafío de ser madre y universitaria: Experiencias de superación. *Revista Espacios*, 41. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p03.pdf>
- Muñoz, & Ariza. (2023). Maternidades contrahegemónicas: Búsquedas y tensiones a partir de las redes sociales digitales. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(1), 215–244. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n1.10016>
- Valencia, et al. (2022). Maternidad y educación superior en Chile: Explorando los significados de las experiencias estudiantiles en la Universidad Tecnológica Metropolitana. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 15(3), 399–413. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.15.3.25239>

Fecha de recepción: 18-9-2024

Fecha de aceptación: 31-3-2025



¿Qué actividades de Vinculación con el Medio están diseñando y ejecutando las universidades chilenas? Un estudio de casos múltiples

What Community Engagement Activities are Chilean Universities Designing and Executing? A Multiple Case Study

ARAYA ALARCÓN, René¹

Araya Alarcón, R. (2025). ¿Qué actividades de Vinculación con el Medio están diseñando y ejecutando las universidades chilenas? Un estudio de casos múltiples. *RELAPAE*, (22), pp. 190-204.

Resumen

El presente artículo tiene por propósito indagar en el tipo de actividades que las universidades chilenas están diseñando y ejecutando en el marco del enfoque bidireccional y transversal de Vinculación con el Medio. Para ello, se propone un estudio de casos con un enfoque mixto, que se concentra sobre ocho universidades chilenas. Los resultados muestran que los casos estudiados están otorgando mayor relevancia a actividades de docencia vinculada, a pesar de lo cual continúan ejecutando iniciativas de extensión. Se advierte, asimismo, un eventual desmedro de las actividades de desarrollo comunitario. Entre las conclusiones puede advertirse que las universidades chilenas están entendiendo que el enfoque bidireccional de Vinculación con el Medio supone transitar hacia la curricularización de su tercera misión, lo que está teniendo lugar en un contexto de instrumentalización debido a la presión derivada de los procesos de acreditación. Lo anterior puede resultar paradójico, pues la excesiva instrumentalización del enfoque bidireccional puede debilitar el establecimiento de relaciones profundas entre las instituciones de educación superior chilenas y los territorios y sus comunidades.

Palabras Clave: Sistema de educación superior chileno, Vinculación con el Medio, Bidireccional, Extensión, Docencia vinculada.

Abstract

This article aims to examine the types of activities that Chilean universities are designing and implementing within the framework of the bidirectional and cross-cutting approach to University-Community Engagement. To this end, a multiple case study employing a mixed-methods approach was conducted, focusing on eight Chilean universities. The findings indicate that the institutions analyzed are placing greater emphasis on curriculum-integrated engagement activities, while still maintaining a range of extension initiatives. However, there appears to be a relative decline in activities related to community development. One of the main conclusions is that Chilean universities are interpreting the bidirectional engagement model as requiring a move toward the curricularization of their third mission. This shift is unfolding within a broader context of instrumentalization, driven in large part by accreditation pressures. This dynamic may prove paradoxical: the excessive instrumentalization of the bidirectional approach could ultimately undermine the formation of meaningful, long-term relationships between higher education institutions and the communities and territories they aim to serve.

Keywords: Chilean higher education system, Community Engagement, Bidirectional, Extension, Engaged Teaching.

¹ Universidad Santo Tomás, Chile / renearay@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-1042-3288>

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior chileno fue pionero en lo que refiere a políticas de extensión universitaria (Flores González, 2023), con programas previos al Grito de Córdoba (Cano Menoni y Flores, 2023) y un nivel relevante de desarrollo en el marco de la Reforma Universitaria de 1967, en cuyo contexto se pretendió fundar universidades democráticas y abiertas a la sociedad (Casali Fuentes, 2011; Cuello, 2018). No obstante, esa tradición sufrió un retroceso relevante a propósito de las políticas neoliberales de la dictadura civil-militar (1973-1990). Durante ese periodo, y luego de la aprobación de la Ley de Universidades de 1981, el sistema chileno mutó desde uno fundamentalmente público y de financiamiento estatal hacia otro privatizado y marcado por una lógica de competencia que entiende a la educación como mercado. En ese marco, las instituciones de educación superior retrocedieron hacia un modelo de universidad concebida como “torre de marfil”, autorreferente y más bien distante de las problemáticas sociales (Salazar, 2020). Así, en un contexto de aumento de la cobertura y privatización de la educación superior, la función extensionista fue mermando y restringiéndose, fundamentalmente, a la difusión de conocimientos y la oferta en educación continua (Cano Menoni, 2023; Merino, 2004).

Aunque la lógica de mercado continúa vigente (Bellei, 2020; Alé, Duarte y Miranda, 2021; Peña y Silva, 2021), el modelo de “torre de marfil” comenzó a verse seriamente cuestionamiento hacia inicio del siglo XXI, momento en que emergió la noción de Vinculación con el Medio (VcM) para referirse al despliegue de la tercera misión entre las instituciones de educación superior chilenas. En la práctica, ese concepto ha venido a sustituir al de extensión (Dougnaç y Flores, 2021), pretendiendo instalar lo que se ha descrito como un nuevo enfoque en las relaciones entre las instituciones de educación superior y la sociedad. Este enfoque, formulado en Chile por Heinrich Von Baer en “Vinculación con el Medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad?” (2009), tendría carácter bidireccional, es decir tendería al establecimiento de relaciones de largo plazo y de beneficios mutuos y recíprocos entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y sus entornos relevantes y, al mismo tiempo, ostentaría la cualidad de transversal o integral, en la medida en que pretende articularse con las otras dos funciones de la educación superior, docencia e investigación. Posteriormente, esta orientación se consolidaría hacia 2018 con la promulgación de la Ley de Universidades del Estado (21.094) y la Ley de Educación Superior (21.091).

Sin embargo, entre las dificultades que se advierten y han sido discutidas respecto del enfoque, se menciona el hecho de que atribuye un valor instrumental a la noción de bidireccionalidad. En la práctica, la noción se ha constituido en un estándar de acreditación y, junto con ello, en un medio de consecución de prestigio, financiamiento y posicionamiento en el mercado (Pastene, 2021). De este modo, las universidades chilenas se encuentran sometidas a la presión de rendir cuentas sobre el grado de bidireccionalidad con que gestionan la VcM, cayendo, con frecuencia, en una lectura errónea y superflua, contexto en que

[...] se vuelve apremiante mostrar algún tipo de efecto o valoración inmediata, que demuestre el beneficio muto y retribución ipso-facto de la participación en una interacción entre institución de educación superior y actores del medio, lo cual comporta el riesgo de instrumentalizar la misma participación y valoración del medio para fines de rendición de cuentas, a la vez que se pierde de vista el horizonte de largo plazo en el cual el desarrollo recíproco entre universidad y entorno se produce. (Fleet, Pozo y Lagos, 2023, p. 31)

En este escenario, se ha producido una creciente tecnificación de las prácticas, que, paradójicamente, parece distanciar al enfoque de su propósito original de potenciar la interacción bidireccional con las comunidades (Verdejo-Cariaga, 2024a). En esta medida, existe evidencia de que el estándar de bidireccionalidad está sirviendo como criterio de exclusión, de manera que proyectos, iniciativas y/o actividades que no son consideradas como bidireccionales son descartadas por entenderse que no promueven la generación de conocimiento horizontal e interactivo, lo que da cuenta de la lectura restringida que está haciendo el sistema de educación superior chileno sobre el concepto de bidireccionalidad, desconociendo así la enorme tradición de extensión crítica de nuestro continente (Salazar, 2020). Lo anterior, supone el riesgo de reducir los vínculos con el medio a una “cuestión numérica para cumplir con la acreditación, subsumiendo e invisibilizando el trabajo involucrado en estos vínculos y sus aportes a la propia producción de conocimiento” (Muñoz, 2022, p. 15). De este modo, en lugar de promover instituciones de educación superior abiertas a la construcción de conocimiento compartido con diversos entornos y grupos de interés de la sociedad chilena, se observa una instrumentalización de la bidireccionalidad y una comprensión restringida de esta, concebida como un atributo medible del que debe rendirse cuenta, más que como un marco relacional y epistémico profundo de interacción multidireccional.

En este sentido, es relevante enfatizar que la bidireccionalidad no debe entenderse únicamente como un estándar de aseguramiento de la calidad, sino como un principio epistémico que interpela a las instituciones a revisar críticamente sus modos de producir y validar conocimiento. Al posicionar a los grupos de interés como interlocutores legítimos, la bidireccionalidad propone una transformación sustantiva de las relaciones entre universidad y sociedad, orientada no solo a la transferencia, sino a la coproducción situada de saberes.

Con todo, hasta ahora, sigue siendo una tarea pendiente analizar el impacto que el enfoque bidireccional podría tener sobre el tipo de actividades de VcM que las universidades chilenas están diseñando e implementando. Con el propósito de aportar a esta discusión, este estudio adopta un enfoque metodológico mixto y se estructura como un estudio de casos múltiples, centrado en ocho universidades chilenas. A través de esta aproximación, se busca caracterizar las formas concretas de VcM que están siendo desarrolladas en el país, así como ofrecer insumos empíricos que enriquezcan el debate académico y orienten el diseño de políticas públicas en la materia.

Antecedentes

En las últimas décadas, las transformaciones de las sociedades han supuesto un debate acerca del rol que deben jugar las IES en las demandas provenientes desde distintos sectores de la sociedad. Lo anterior ha supuesto ampliar las relaciones hacia grupos de interés cada vez más amplios y diversos. Como plantean, Cano Menoni y Flores (2023) este es un asunto que ha tensionado especialmente la función extensionista de las universidades, volviéndose necesaria una ampliación, y a veces desplazamiento, de los propósitos originales de la extensión, entendida como el proceso de extender objetos culturales a quienes no pueden acceder a ellos (Arim, 2022). De este modo,

[...] en los últimos años se ha instalado un debate en torno al lugar que debe ocupar la función extensionista en el marco de los nuevos desafíos de las instituciones de educación superior [...] y su adaptación a escenario sociales, culturales y políticos cada vez más complejos. De cualquier modo, está lejos de tratarse de un asunto zanjado, toda vez que existe un conjunto de lecturas que, de modo consistente, rechazan la supuesta superación del modelo extensionista y lo defienden por su relevancia histórica, pero también como un modo de construir relaciones sólidas y justas con los medios en que las IES se desenvuelven (Araya, 2024a, p. 4).

Esta es una discusión que en Chile ha adquirido especial relevancia a propósito de la introducción del enfoque bidireccional y transversal de VcM. La función destinada a ocuparse de la relación entre las IES y el entorno social se denominó en Chile tradicionalmente como extensión universitaria. Sin embargo, a partir del año 2007, por medio del documento “El modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior”, de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CANP), se oficializó el concepto de Vinculación con el Medio para referirse a dicha función, aunque el uso de dicha nomenclatura solo se volvería más intenso desde 2009, cuando Von Baer conceptualizó sus bases y alcances (Von Baer en Verdejo-Cariaga, 2024b). A partir de entonces, comenzó una paulatina, pero progresiva transformación del modo de entender la relación entre las IES y los entornos relevantes. En principio, se trató de aspectos administrativos y de estructura organizacional. Así, comenzaron a desaparecer las direcciones y unidades de extensión académica, artísticas y/o culturales y fueron reemplazadas por los departamentos de VcM. Solo en algunos casos, las instancias destinadas a la extensión sobrevivieron paralelamente, transformándose en oficinas secundarias o subalternas, pues mayoritariamente fueron absorbidas por las recién creadas oficinas de VcM. Luego, comenzó un proceso de definición de fundamentos y lineamientos institucionales a partir de la elaboración de Políticas de VcM. En la actualidad, es un criterio de acreditación que las IES cuenten con dichas políticas. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las IES no han logrado transitar consistentemente hacia la definición de fundamentos realmente orientadores de la función de vinculación con los entornos y basta un simple vistazo a esos documentos para percatarse del alto grado de estandarización que ostentan, casi al punto de volverse irrelevante su redacción. Sobre este punto, baste decir que es frecuente encontrarse con documentos que reconocen que su elaboración se ha precipitado a propósito de la necesidad de dar cumplimiento al criterio de acreditación (Araya, 2024b).

Esta ruta de instrumentalización de la VcM tiene un hito fundamental en la promulgación de Reglamento sobre Área de Acreditación, de 2013. Este documento ofreció una definición de VcM en que el foco dejó de estar situado sobre el beneficio de la comunidad, sino que más bien en el que la universidad adquiere a partir de esa relación (Dougnaç y Flores, 2021). De cierto modo, esa aproximación daba por resuelta la forma en que los territorios y las comunidades obtienen beneficios de la intervención de las IES en sus contextos. Quedó claro, asimismo, que el desafío consistía en el modo en que las IES lograban empalmar su propio quehacer con las necesidades y problemáticas de la sociedad. Sin duda, se produjo un giro: las IES comenzaron a concentrarse con fuerza en definir el modo en que sus propias prácticas

–fundamentalmente las funciones de docencia e investigación– se nutrían de la vinculación con los entornos relevantes. Así, las universidades han sido generosas al momento de explicitar los impactos internos de la dimensión y, por norma, hacen referencia a la importancia de retroalimentar el proceso formativo de los estudiantes, el fortalecimiento de los perfiles de egreso o el aseguramiento de la pertinencia de la investigación y de la innovación, pero son bastante menos generosas, ambiguas e inespecíficas cuando se trata de referirse a los impactos que esperan producirse en los territorios y comunidades (Araya, 2024b). Una investigación emprendida en 2024 y que analizó la totalidad de las políticas de vinculación de las universidades chilenas, detectó una evidente desproporción al momento de explicitar las contribuciones externas e internas que pretenden conseguirse. El resumen de los hallazgos de esos impactos puede advertirse en la tabla 1.

Tabla 1. Resumen de contribuciones internas y externas esperadas expresadas en las Políticas de Vinculación con el Medio por las universidades chilena.

Impactos internos	• Actualización permanente del perfil de egreso. • Contribuir al logro del perfil de egreso. • Asegurar la pertinencia de la oferta educativa. • Actualización permanente de los planes de estudio. • Aumentar las posibilidades de empleabilidad. • Realizar proyectos e iniciativas que aportan a la innovación, emprendimiento y la creación de valor. • Enriquecimiento de la experiencia y/o aprendizaje del estudiante. • Contribuir al posicionamiento institucional como referente en educación técnico profesional.
Impactos externos	• Aportar soluciones a los problemas del sector productivo y de servicios. • Aportar al desarrollo social y calidad de vida de las personas y organizaciones con las que se generan alianzas estratégicas. • Contribuir con actores locales y de gobierno en la búsqueda de soluciones a problemas sociales.

Fuente: Araya (2024b).

En este escenario, las universidades han dado pasos sustantivos hacia lo que podemos entender como la curricularización de la VcM, es decir la incorporación de la dimensión curricular a las acciones fuera del aula y en el territorio, las que deberían involucrar, desde luego, a las funciones sustantivas de la educación superior. Las universidades chilenas han comprendido, entonces, que la curricularización de la VcM resulta fundamental para asegurar impactos internos consistentes y mensurables. De allí, por ejemplo, que estén adquiriendo especial relevancia metodologías de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje y servicio o el aprendizaje basado en proyectos o problemáticas. Es frecuente, en efecto, que en las mallas curriculares de las distintas carreras incorporen esos elementos como aquellas que definen determinadas asignaturas, las que, además, pasan a denominarse “docencia vinculada”, esto es, las asignaturas de los planes de estudio que suponen, como un requisito fundamental, la realización de actividades que permiten el despliegue de actividades de enseñanza-aprendizaje en contextos reales. Hoy por hoy, todas las políticas de VcM de las universidades chilenas explicitan como una de las principales líneas de acción las actividades de docencia vinculada.

En relación con lo anterior, y considerando la instrumentalización de la VcM previamente discutida, se observa que el creciente interés por curricularizar la tercera misión y otorgar mayor relevancia a la docencia vinculada estaría generando un efecto colateral: el desplazamiento de otras líneas históricas de relacionamiento con el entorno, particularmente la extensión universitaria y el desarrollo comunitario, ambas con larga tradición en el sistema chileno. En este escenario, las definiciones actuales del enfoque estarían incentivando una concentración en la docencia vinculada en desmedro de otras formas de vinculación, tendiendo a subordinar la interacción con el medio a la lógica curricular y a las necesidades académicas internas.

Desde esta perspectiva, el despliegue de la docencia vinculada en terreno suele privilegiar los planes de estudio, estableciendo vínculos con problemáticas territoriales solo en la medida en que estas pueden ser integradas a las propuestas curriculares. En coherencia con esta orientación, no resulta extraño que algunas políticas institucionales de VcM desestimen ciertas prácticas tradicionales, como la extensión, argumentando que carecen de bidireccionalidad, y promoviendo únicamente aquellas actividades orientadas a la construcción de relaciones de largo plazo basadas en la confianza mutua. Este desplazamiento es especialmente relevante en el actual contexto de reforma del aseguramiento

de la calidad, donde, a partir de 2025, la acreditación de la dimensión VcM será obligatoria. Esta exigencia introducirá una presión adicional sobre las instituciones de educación superior, que deberán exhibir resultados con énfasis en la bidireccionalidad, lo cual podría incidir de manera significativa en el tipo de actividades que se diseñan e implementan en el marco de la vinculación.

Metodología

La presente investigación corresponde a un enfoque mixto, pues complementa una aproximación cuantitativa, de tipo descriptiva, con una perspectiva cualitativa, y a un diseño de estudio de casos múltiples, que permite generalizar los hallazgos más allá de las características particulares encontradas en cada caso único (Krippendorff, 1989; Berg y Lune, 2017).

Para la fase cuantitativa, se analizaron memorias y dossier de actividades de VcM publicadas por ocho universidades en sus respectivos sitios web institucionales para los periodos 2023-2024. Esas universidades declaran que esos documentos registran y detallan la totalidad de las iniciativas de VcM realizadas en ese bienio. Las características de los casos de estudio seleccionados pueden apreciarse en la tabla 2.

Para el análisis cuantitativo, en primer término se determinaron las líneas de acción o tipologías de actividades de VcM, a partir de las definiciones entregadas por las propias instituciones. Lo anterior, permitió determinar la frecuencia para cada una de esas tipologías por el total de las instituciones investigadas y también para cada uno de los casos.

Complementariamente, en la fase cualitativa, se entrevistaron a ocho agentes clave de la VcM en cada uno de los casos, particularmente actores que cumplen labores de coordinación y a ocho docentes de las instituciones indagadas. Respecto de las coordinaciones de VcM, se desempeñan en las distintas instituciones desde, 2019, al menos, y tienen injerencia en los procesos y mecanismos que intervienen en el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de programas, proyectos o iniciativas de VcM en sus respectivas instituciones. Respecto de los docentes, se escogió direccionalmente a funcionarios adjuntos o de planta que se hayan desempeñado en la institución por al menos tres años, realizando actividades de VcM durante ese período. En todos los casos, las entrevistas se realizaron en modalidad telemática considerando los siguientes ejes: a) historia de la gestión institucional de la VcM, b) modelos conceptuales y de gestión de la VcM, c) tipos y subtipos de actividades, d) expectativas sobre el desarrollo de la VcM y las diferentes líneas de acción.

Para la codificación de la información obtenida en las entrevistas se siguió el procedimiento deductivo de análisis del contenido (Krippendorff, 1989), considerando como distinciones de base los ejes del presente estudio: gestión interna y cultura institucional. En seguida estas categorías fueron complementadas a partir de la creación de subcategorías relevantes que emergiesen del discurso de los entrevistados. La tabla número 3 permite apreciar el total de procedimientos aplicados.

Tabla 2. Características de los casos seleccionados.

Caso	Propietario	Tamaño ²	Acreditación ³
Universidad 1	Privada	Grande	Avanzada (no incluye VcM)
Universidad 2	Pública	Grande	Excelencia (incluye VcM)
Universidad 3	Pública	Mediana	Excelencia (incluye VcM)
Universidad 4	Privada	Mediana	Avanzada (no incluye VcM)
Universidad 5	Privada	Grande	Avanzada (incluye VcM)
Universidad 6	Pública	Mediana	Avanzada (incluye VcM)
Universidad 7	Pública	Mediana	Excelencia (incluye VcM)
Universidad 8	Privada	Mediana	Avanzada (no incluye VcM)

Fuente: elaboración propia a partir de información extraída desde el sitio web de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y del Consejo Nacional de la Educación (CNEDE).

2 Tamaño medido según matrícula total: 0 – 9 000 (pequeña); 9 000 – 17 848 (mediana) – 17 848 o más (grande) (promedio 13 424).
3 Acreditación: Si los años de acreditación institucional son tres o menos, entonces la acreditación es básica; si son cuatro o cinco, avanzada; si son seis o siete, de excelencia. En el caso de las universidades que no tienen acreditada VcM, se debe a que esta será obligatoria solo a partir de mayo de 2025. Por tanto, en los casos en que la incluyen se trata de acreditación de carácter voluntaria.

Tabla 3.Procedimientos implementados.

Institución	Entrevistas		Análisis registros de actividades
	Agentes clave de VcM	Docentes	
Universidad 1	E1	E2	✓
Universidad 2	E3	E4	✓
Universidad 3	E5	E6	✓
Universidad 4	E7	E8	✓
Universidad 5	E9	E10	✓
Universidad 6	E11	E12	✓
Universidad 7	E13	E14	✓
Universidad 8	E15	E16	✓

Fuente: elaboración propia.

Resultados

En total, las universidades seleccionadas para el estudio realizaron 691 actividades de VcM durante los años 2023-2024. El análisis de estas actividades permite señalar que se agrupan en cuatro ámbitos: a) Actividades disciplinares complementarias al currículo (docencia/academia vinculada), b) Desarrollo social y comunitario, c) Extensión académica, cultural y/o artística y d) Investigación aplicada y proyectos o iniciativas en alianza con la industria, el sector público y otras organizaciones. Estos ámbitos pueden conceptualizarse de acuerdo con lo que puede apreciarse en la tabla 4:

Tabla 4. Líneas de acción en los casos estudiados.

Actividades disciplinares complementarias al currículum (docencia/academia vinculada).	Comprende el conjunto de actividades orientadas a potenciar y promover el proceso formativo e intercambio de conocimientos, con el aporte de recursos institucionales y la contribución de los territorios y sus comunidades. Dichas actividades son complementarias a las que se realizan en salas de clases, talleres o práctica profesional e incluyen pasantías, seminarios, charlas de expertos, encuentros con el mundo académico, ferias de innovación, operativos disciplinares, entre otras.
Desarrollo social y comunitario.	Acciones educativas que buscan combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad a través de proyectos participativos que promueven la formación integral y la ciudadanía plena de los estudiantes. En este marco, se brindan servicios profesionales y de apoyo social voluntarios a las comunidades locales, mediante operativos sociales a lo largo del país, en los cuales participan estudiantes de diversas carreras, quienes aportan a las comunidades tanto desde su área de conocimiento como desde su vocación social.
Extensión académica, cultural y/o artística.	Consiste en fortalecer los vínculos con los entornos relevantes y grupos de interés diversos, con el fin de fomentar el desarrollo integral y mejorar la calidad de vida de quienes residen en los territorios donde estamos presentes. Esto se materializa a través de la realización de actividades académicas culturales, artísticas, patrimoniales, deportivas y formativas, accesibles para todos los miembros de la comunidad.
Investigación aplicada y proyectos o iniciativas en alianza con la industria, el sector público y otras organizaciones.	Se refiere a investigaciones aplicadas e iniciativas académicas, proyectos o colaboraciones con gremios, empresas, entidades públicas y otras organizaciones, que acercan la formación de los estudiantes a contextos reales del entorno laboral y social. Esta relación de valor compartido contribuye a la relevancia de los programas educativos y al fortalecimiento de las competencias y habilidades de los graduados, además de promover el compromiso de las organizaciones en el proceso formativo del estudiantado.

Fuente: elaboración propia.

Del total de actividades analizadas, 348 corresponden a docencia vinculada, lo que representa el 50,3% del total. Las actividades de extensión —académica, artística y/o cultural— ascienden a 151, equivalentes al 21,8%. Por su parte, las iniciativas orientadas al desarrollo social y comunitario alcanzan las 103, lo que corresponde al 14,9%. Finalmente, 89 actividades se enmarcan en el ámbito de la investigación aplicada, lo que representa un 12,8% del total. Estas cifras permiten destacar cuatro consideraciones fundamentales. En primer lugar, resulta significativo que las actividades articuladas con el currículum —comúnmente denominadas en Chile como docencia o academia vinculada— constituyan la mayoría de los casos observados. Este predominio no resulta sorprendente si se considera la creciente tendencia de las universidades chilenas hacia la curricularización de la VcM. En este sentido, el despliegue del enfoque bidireccional y transversal parecería estar orientando a las instituciones hacia el diseño de actividades integradas en las propuestas curriculares, bajo el supuesto de que la bidireccionalidad, entendida como generación de beneficios mutuos, requiere que las instituciones de educación superior obtengan un beneficio interno concreto. Ese beneficio, en muchos casos, se materializa en la articulación entre los planes de estudio y las problemáticas sociales, culturales o territoriales que se abordan. Así, se advierte que las universidades chilenas están interpretando que la vía más coherente

con el enfoque bidireccional es la docencia vinculada, entendida como una estrategia que no sólo permite responder a las exigencias de bidireccionalidad, sino también alinear los procesos formativos con las necesidades del entorno.

Por lo anterior, no deja de resultar llamativo que, luego de lo que puede agruparse bajo el alero de la docencia vinculada, aparezca la extensión, con un poco más del 21% del total de actividades ejecutadas en los casos abordados. Esto indica que, a pesar de que el enfoque sugeriría un debilitamiento de la extensión, en el entendido de que se tratarían de actividades unidireccionales, las universidades chilenas continúan otorgando un lugar de relevancia a la extensión de los bienes académicos, culturales y artísticos que producen y transfieren a la sociedad. Así, parece ser que la tradición extensionista del sistema de educación superior chileno se sobrepone a la sugerencia del enfoque respecto a la necesidad de otorgarle un estatus inferior frente a todo tipo de actividades de VcM.

Complementariamente, resulta destacable también que las actividades de desarrollo social y comunitario supongan menos de un 15% total de las actividades, considerando la histórica relevancia de esa línea de acción para el sistema de educación superior chileno. Lo anterior, permite inferir dos cuestiones. Por un lado, que el fortalecimiento de la curricularización de la VcM supone el debilitamiento del desarrollo socio comunitario antes que de la extensión. Por tanto, cabe suponer que actividades que anteriormente se focalizaban sobre las necesidades, problemáticas y demandas de las comunidades y territorios (impacto interno) hoy lo hacen sobre las estructuras curriculares de las universidades (impacto externo), de manera que todas las iniciativas del ámbito social estarían dejando de implementarse por poseer una menor relación con la estructura curricular. Con todo, este escenario no deja de resultar paradójico, considerando que las iniciativas socio comunitarias permiten una relación explícita con las necesidades territoriales.

Finalmente, no deja de resultar llamativo que la menor cantidad de actividades tenga lugar en lo que puede entenderse como investigación aplicada, considerando la relevancia que el sistema de educación superior chileno otorga a este ámbito, al menos desde lo discursivo. Esta disonancia entre el énfasis retórico y la práctica institucional podría deberse, entre otros factores, a las mayores exigencias metodológicas y logísticas que implica este tipo de iniciativas, así como a la falta de incentivos específicos para su desarrollo dentro de los marcos actuales de evaluación y financiamiento. Además, su limitada visibilidad en las estrategias de VcM sugiere que aún persiste una escasa integración entre investigación y territorio, cuestión que plantea desafíos relevantes para una comprensión más profunda y transformadora del enfoque bidireccional.

Ahora bien, al observar en detalle las actividades realizadas, se advierte que la mayor proporción corresponde a iniciativas de aprendizaje más servicio (ver Tabla 5), metodología que ha adquirido una presencia significativa en las mallas curriculares de las universidades chilenas. En segundo lugar, destacan las clínicas docentes, conformando ambas modalidades el 37,5% del total de actividades implementadas por las instituciones analizadas durante el periodo 2023-2024. En tercer lugar se ubican los centros de atención profesional, que representan un 12,7%. Cabe destacar que, en el contexto chileno, estos centros se asocian principalmente al desarrollo comunitario, dado que su funcionamiento responde a demandas espontáneas de la ciudadanía y no necesariamente están articulados con la estructura curricular. Más allá de la posición que ocupan estas actividades en el panorama general, resulta particularmente revelador el bajo porcentaje de participación que exhiben operativos y voluntariados, prácticas que históricamente han gozado de amplio consenso y valoración dentro del ámbito académico nacional. Esta disminución podría reflejar un reordenamiento de prioridades institucionales en favor de modalidades más alineadas con la lógica de curricularización y con las exigencias del enfoque bidireccional.

En la Tabla 5 se evidencia también la diversidad de actividades que componen la dimensión de extensión, abarcando desde seminarios y simposios hasta proyectos editoriales, incluyendo formatos contemporáneos como *webinars* y *pódcast*. Sin embargo, resulta llamativo el escaso número de actividades de carácter cultural y artístico reportadas durante el último bienio. Esta situación podría responder, en primer lugar, a una disminución efectiva en la asignación de recursos y esfuerzos institucionales para la promoción de este tipo de iniciativas, tradicionalmente vinculadas a la proyección pública de las universidades. En segundo lugar, es posible que tales actividades continúen desarrollándose, pero no sean formalmente registradas en los sistemas de VcM en la medida en que las instituciones no las consideran compatibles con los criterios de bidireccionalidad exigidos actualmente. A ello se suma un tercer factor plausible: la presión por demostrar impactos medibles y alineados con los planes de mejora institucional puede estar desplazando las expresiones artístico-culturales hacia márgenes menos visibles de la política universitaria, limitando su visibilidad en las estrategias de aseguramiento de la calidad. Esta tendencia, de confirmarse, constituiría una pérdida significativa,

pues las prácticas artísticas representan modos privilegiados de interacción con los territorios, capaces de generar sentido, reflexión y comunidad desde lenguajes no instrumentales.

Tabla 5. Detalle de actividades de VcM ejecutadas por las universidades estudiadas.

Docencia Vinculada	N° de actividades	Porcentaje
Aprendizaje basado en proyectos	68	9,8%
Aprendizaje y servicio	138	20%
Actividades extracurriculares de pregrado	21	3%
Clínicas docentes	121	17,5%
Extensión	N° de actividades	Porcentaje
Seminarios, charlas, seminarios	42	6%
Coloquios, conversatorios	32	4,6%
Congresos	28	4%
Ferias temáticas	21	3%
Webinars, podcast	12	1,7%
Actividades culturales, conciertos, espectáculos	7	1%
Pasantías	5	0,7%
Proyectos editoriales	4	0,5%
Desarrollo comunitario	N° de actividades	Porcentaje
Centros de atención profesional	88	12,7%
Operativos sociales	12	1,7%
Voluntariados	3	0,4%
Investigación e innovación	N° de actividades	Porcentaje
Proyectos de innovación social	38	5,5%
Asesorías, servicios y asistencia técnica de carácter disciplinario	23	3,3%
Proyectos de investigación aplicada	17	2,5%
Transferencia tecnológica	11	1,6%
Total	691	100%

Fuente: elaboración propia.

Complementariamente, el análisis desagregado por institución permite observar que, en la totalidad de los casos estudiados, la mayoría de las actividades se concentra en la docencia vinculada, lo que sugiere una tendencia transversal en el sistema de educación superior chileno (tabla 6). De manera consistente, la extensión aparece como el segundo tipo de actividad más frecuente en todas las universidades durante el período 2023-2024, reforzando su vigencia como una línea de acción relevante aunque subordinada a la docencia. En contraste, la investigación aplicada se posiciona como la dimensión menos desarrollada en casi todas las instituciones analizadas, con excepción de las universidades 7 y 8, donde este tipo de actividades presenta una mayor presencia relativa. Esta configuración sugiere un patrón institucional que privilegia la integración curricular de la VcM, mientras que otras dimensiones, como la investigación aplicada, aún requieren mayores esfuerzos de fortalecimiento y visibilización.

Tabla 6. Tipo de actividades para cada uno de los casos estudiados.

Universidad 1	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	44	49,4%
Extensión	21	23,5%
Desarrollo social y comunitario	15	16,8%
Investigación	9	10,1%
Universidad 2	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	37	49,3%
Extensión	16	21,3%
Desarrollo social y comunitario	11	14,6%
Investigación	11	14,6%
Universidad 3	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	50	49,5%
Extensión	23	22,7%
Desarrollo social y comunitario	18	17,8%
Investigación	10	9,9%
Universidad 4	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	38	52%
Extensión	19	26%
Desarrollo social y comunitario	8	10,9%
Investigación	8	10,9%
Universidad 5	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	52	55,3%
Extensión	21	22,3%
Desarrollo social y comunitario	10	10,6%
Investigación	11	10,8%
Universidad 6	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	41	55,4%
Extensión	15	20,2%
Desarrollo social y comunitario	11	14,8%
Investigación	7	9,4%
Universidad 7	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	47	48,9%
Extensión	19	19,7%
Desarrollo social y comunitario	14	14,5%
Investigación	16	16,6%
Universidad 8	N° de actividades	Porcentaje
Docencia vinculada	39	43,8%
Extensión	17	19,1%
Desarrollo social y comunitario	16	17,9%
Investigación	17	19,1%

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, las entrevistas permitieron profundizar varios aspectos observados en el análisis cuantitativo. En primer lugar, tanto los actores cuya labor se vincula exclusivamente a la VcM (coordinaciones), como aquellos que lo hacen parcialmente (docentes), coinciden en señalar una tendencia clara hacia el fortalecimiento de la docencia vinculada. Las coordinaciones reconocen que, en sus respectivas instituciones, existen lineamientos implícitos que favorecen esta orientación. A su vez, la mayoría de los docentes declara que, en la planificación de sus actividades, procura privilegiar aquellas que se articulan directamente con la estructura curricular.

Nosotros creemos que el mejor modo de garantizar la bidireccionalidad, entendida como la consecución de beneficios mutuos entre nuestros socios comunitarios y la universidad es por medio de la docencia vinculada. Esta línea de acción permite, por una parte, que los estudiantes aprendan en contextos reales, lo que genera una experiencia de aprendizaje de mayor impacto y, al mismo tiempo, permite a las comunidades beneficiarse

de los conocimientos de expertos y profesionales en formación en problemáticas y necesidades que son valoradas por las comunidades. Se trata, entonces, de generar valor compartido. (Universidad 1, E5)

Los docentes, en varios casos, reconocen incentivos para el desarrollo de iniciativas y proyectos de docencia vinculada:

En nuestro caso, la universidad dispone de fondos concursables para el diseño de actividades de Vinculación con el Medio. Nos hemos dado cuenta de que se privilegian las actividades que incorporan, en su diseño, la docencia vinculada. En cambio, tendemos a evitar las actividades de extensión [...] No son mal vistas, pero no tributan a la bidireccionalidad. (Universidad 5, E10)

Los entrevistados reconocen, asimismo, una merma en las actividades de extensión o de desarrollo comunitario, lo que confirmaría la eventual lectura que las IES están haciendo respecto del enfoque bidireccional y transversal, en el sentido de que las actividades que involucran directa y explícitamente al currículum son aquellas que posibilitan la consecución de la bidireccionalidad:

Hemos detectado que, efectivamente, el nuevo enfoque transversal y bidireccional está produciendo una disminución en la cantidad de actividades de extensión y comunitarias propiamente tal. Por ejemplo, voluntariados, operativos sociales. Han disminuido [...] aunque no hay un lineamiento formal para esos efectos, los docentes perciben que la docencia vinculada tiene una mayor jerarquía o importancia [...]. Finalmente, lo que está en juego es el modo en que a través del trabajo con las comunidades logramos que nuestros estudiantes egresen mejor formados. En eso, las experiencias de aprendizaje en contextos reales son fundamentales. (Universidad 7, E13).

Los operativos sociales son muy bien recibidos por la comunidad, pero tienen menos importancia que las actividades que se dan en el marco de asignaturas. La diferencia fundamental radica es que en el caso de los operativos nos concentramos en las necesidades de las comunidades. Por ejemplo, un operativo veterinario apunta a algo que los vecinos necesitan y lo hacemos, aunque no empalme exactamente con el currículum. En docencia vinculada, por su parte, vamos con el plan de estudios por delante. (Universidad 1, E2)

Este escenario, se explicaría, en buena medida, por la presión que implica el proceso de acreditación. Tanto coordinadores como docentes evalúan que estas instancias derivan de la burocratización del proceso que parece situar en lugar de privilegio la capacidad de las IES por rendir cuenta de que las propuestas en la dimensión de VcM responde a los estándares y criterios de acreditación.

La necesidad de acreditar Vinculación con el Medio ha supuesto una gran presión sobre nosotros para dar cuenta de la calidad de nuestros procesos, en particular de que nuestros proyectos y actividades tienen, efectivamente el carácter de bidireccional. De cierto modo, se ha producido una suerte de burocratización de todos los procesos en que, finalmente, lo único que adquiere relevancia es nuestra capacidad de dar cuenta de lo que hacemos en términos de indicadores de gestión de la VcM (Universidad 4, E7).

En nuestra universidad, como en casi todas, disponemos de una plataforma informática que permite que se registren todas las actividades de Vinculación con el Medio que se realizan. Eso, al final, es lo único que importa: que las actividades sean debida y rigurosamente registradas, con plazos que a veces son especialmente demandantes. Solo importan las cifras (Universidad 2, E4)

En esta medida, resulta frecuente que se comprenda que la docencia vinculada es la línea de acción o el tipo de actividad que de mejor manera daría cuenta de la bidireccionalidad y que, por tanto, favorecería los resultados en un proceso de acreditación.

Hemos recibido el discurso explícito de que la docencia vinculada es aquella que determinará la acreditación. En una ocasión escuché un discurso de la dirección nacional. En esa ocasión nos lo dijeron expresamente. Nos dijeron que, aunque era relevante realizar extensión y desarrollo comunitario, la CNA iba a poner sus ojos sobre la docencia y la investigación vinculadas, pues la extensión no tenía carácter bidireccional (Universidad 8, E16).

Las entrevistas también confirmarían que, de manera paradójica, el enfoque bidireccional estaría generando un efecto contrario al esperado. En lugar de fortalecer el vínculo con los territorios, la creciente instrumentalización y tecnificación de la gestión en VcM, junto con la hegemonía casi incuestionada del principio de bidireccionalidad, parecerían estar

alejando a las instituciones de educación superior (IES) de las problemáticas reales de las comunidades. En este contexto, la presión por demostrar impactos internos y cuantificables en las universidades tiende a reorientar la mirada institucional hacia sus propios intereses y necesidades, lo que no siempre favorece un diálogo equitativo con los socios comunitarios. De hecho, resulta habitual que los actores entrevistados adviertan que los diagnósticos realizados sobre las comunidades no tienen como principal objetivo comprender de forma profunda y situada sus realidades, sino más bien identificar de qué manera sus problemáticas pueden ser funcionales a las estructuras curriculares de las IES:

El problema es que la docencia vinculada deja de lado, en mi opinión, las necesidades y demandas más profundas de las comunidades. Nuestros territorios tienen muchas necesidades, pero en la mayoría de los casos, nosotros vamos a realizar diagnósticos que respondan a las necesidades curriculares de nuestros planes de estudio y a veces dejamos afuera las demandas concretas de las comunidades. Por ejemplo, cuando tenemos que hacer un diagnóstico elaboramos encuestas en que les pedimos a los beneficiarios que marquen dentro de un listado, tipo check list, por cuáles opinan qué son sus principales problemáticas y ¿a qué áreas responden esas problemáticas? Pues responden a las áreas en que nosotros necesitamos que los estudiantes aprendan en terreno. Es decir, por dar un ejemplo, simple, cuando cursamos una asignatura como evaluación psicológica cognitiva, lo que hacemos es ir a las escuelas a ofrecer WISC, test de inteligencia, pero no sabemos si, tal vez, las escuelas necesitan con mayor urgencia, resolver o abordar otro tipo de problemática (Universidad 6, E12).

En esta medida, resulta recurrente que se indique que no están tomando los resguardos para que, efectivamente, las comunidades sean escuchadas en profundidad.

Al final, ocurre una paradoja. Esa paradoja, esa contradicción, es que la CNA nos dice que tenemos que garantizar que implementamos proyectos bidireccionales, pero al final nuestra principal ocupación es demostrar que lo que hacemos en terreno nos impacta a nosotros, en el sentido de que gracias a nuestro trabajo en terreno nuestras clases son más pertinentes o nuestros estudiantes egresan mejor preparados respecto de los perfiles de egreso. Pero, me pregunto yo, y las comunidades. Quién resguarda que nos hagamos cargo, de verdad, de los problemas de la gente (Universidad 4, E8).

Los resultados permiten observar que la comprensión operativa de la bidireccionalidad en las universidades chilenas tiende a vincularse estrechamente con la estructura curricular. Esta lectura, si bien consistente con ciertos estándares de calidad, podría resultar reduccionista, pues subordina los vínculos con los territorios a la lógica formativa. En consecuencia, se corre el riesgo de invisibilizar otras formas de relacionamiento significativas —como la extensión o el desarrollo comunitario— que no responden directamente a estructuras curriculares, pero que encarnan prácticas profundamente bidireccionales desde una perspectiva relacional, afectiva y epistémica.

Conclusiones

Los casos analizados permiten afirmar que las universidades chilenas están ejecutando en mayor proporción actividades de VcM desde su estructura curricular, lo que sugiere una transición consistente hacia procesos de curricularización del relacionamiento con los territorios y los grupos de interés. Esta tendencia se traduce en una concentración significativa de actividades de docencia vinculada, en detrimento de otras formas de relacionamiento tradicionalmente relevantes como la extensión universitaria y el desarrollo social y comunitario. Tal comportamiento institucional parece responder tanto a orientaciones explícitas contenidas en lineamientos estratégicos, como a incentivos de orden evaluativo que refuerzan la necesidad de evidenciar beneficios internos para la institución.

En este escenario, resulta evidente que el principio de bidireccionalidad —nodo central del enfoque transversal de la VcM— está siendo interpretado por las instituciones como un estándar de evaluación que privilegia aquellas prácticas que impactan directamente en la docencia y el aprendizaje. Como consecuencia, actividades tradicionalmente valoradas por su impacto social, como los operativos, los voluntariados, o iniciativas artístico-culturales, tienden a ser subestimadas o derechamente excluidas de los dispositivos de registro institucional por no responder a criterios que aseguren “retornos” para la universidad. Esta lectura funcionalista de la bidireccionalidad plantea una tensión de fondo: se corre el riesgo de desvalorizar experiencias comunitarias genuinas que no encajan en las matrices técnicas de evaluación, pero que sí podrían constituir instancias legítimas de relación entre universidad y sociedad.

Adicionalmente, las entrevistas realizadas con actores claves dentro de las instituciones corroboran este diagnóstico. Las coordinaciones de VcM y los docentes declaran percibir una presión institucional creciente por favorecer actividades

ancladas en el currículo, lo que refuerza una cierta “deriva curricularizante” del vínculo con el entorno. Incluso, varios entrevistados señalan que los diagnósticos sobre las necesidades de los territorios tienden a ser diseñados no tanto para interpretar sus problemáticas reales, sino más bien para determinar en qué medida pueden ser funcionales a la estructura académica de las IES. En este sentido, se podría hablar de una inversión del principio de bidireccionalidad: en lugar de abrirse a los saberes, urgencias y afectaciones de los grupos de interés, se los redefine en función de los formatos y requerimientos institucionales.

Este giro tecnocrático —caracterizado por la proliferación de mecanismos de registro, evidencia y rendición de cuentas— es consistente con las dinámicas de gobernanza académica impuestas por los marcos de aseguramiento de la calidad. En vez de habilitar un espacio para la producción compartida de saberes, se está privilegiando una lógica de gestión orientada al cumplimiento de estándares, con impactos potencialmente regresivos sobre el sentido original de la VcM como práctica democratizadora del conocimiento. En este contexto, no deja de resultar paradójico que el enfoque bidireccional —formulado para superar el modelo de universidad encerrada en su “torre de marfil”— pueda estar propiciando una recentralización de la universidad sobre sí misma.

En esta medida, resulta indispensable que se propicie, al interior del sistema de educación superior chileno, un debate amplio respecto de aquello que se está entendiendo por bidireccionalidad o la conveniencia de que un principio como este se configure, en la práctica, como un criterio o estándar de acreditación. Esta es una discusión fundamental en torno a la cual se jugará, en últimos términos, el éxito en la implementación del enfoque. De no clarificarse adecuadamente, se corre el riesgo de que la bidireccionalidad devenga en una consigna más que en un principio orientador de prácticas transformadoras. Por tanto, es necesario pensar la bidireccionalidad no solo como intercambio de beneficios, sino como una lógica de construcción relacional y situada del conocimiento, capaz de alojar tensiones, disensos y saberes diversos sin subordinarse exclusivamente a las lógicas institucionales. Recuperar este sentido profundo de la bidireccionalidad resulta clave para que la VcM no sea reducida a un dispositivo funcional a la acreditación, sino que opere como un verdadero puente ético y epistémico entre las universidades y los territorios.

Del mismo modo, los resultados de este estudio permiten proponer una agenda futura de investigación. En primer lugar, se vuelve pertinente ampliar el número de casos analizados, así como realizar un seguimiento longitudinal una vez que la acreditación en VcM sea obligatoria a partir del año 2025. Este seguimiento permitiría identificar con mayor claridad los efectos que el enfoque bidireccional tendrá sobre el tipo de actividades que diseñan e implementan las IES, así como sobre la naturaleza de los vínculos que establecen con sus grupos de interés. En segundo lugar, sería relevante profundizar en la forma en que se configuran dichas relaciones según el tipo de socio comunitario: no es lo mismo una alianza con un organismo público, con una empresa privada o con una organización territorial. Las estrategias de vínculo, los lenguajes de negociación y los dispositivos de reciprocidad pueden variar sustantivamente en cada caso.

Por último, es indispensable investigar si las actividades de extensión o culturales que las universidades chilenas consideran actualmente como no bidireccionales han sido desplazadas o simplemente continúan existiendo al margen del sistema formal de VcM. De ser así, se podría estar produciendo una suerte de “externalización” de experiencias valiosas que, sin embargo, quedan invisibilizadas frente a los dispositivos de evaluación. Esta hipótesis abre un campo de análisis crítico sobre el modo en que las formas institucionales de rendición de cuentas configuran, no solo los modos de gestionar la VcM, sino también los modos de narrar el vínculo universidad-sociedad.

En conclusión, este estudio permite advertir tanto los avances como las tensiones del proceso de institucionalización de la VcM en las universidades chilenas. La creciente tendencia hacia la docencia vinculada revela una oportunidad de integración significativa entre currículo y entorno, pero también conlleva riesgos de funcionalización que deben ser críticamente examinados. Solo mediante una discusión plural y situada sobre los sentidos de la bidireccionalidad y la VcM será posible construir modelos más equitativos, inclusivos y transformadores de relación entre la universidad y la sociedad.

Referencias bibliográficas

Alé, S., Duarte, K., & Miranda, D. (Eds.). (2021). *Saltar el torniquete: Reflexiones desde las juventudes de octubre*. Fondo de Cultura Económica.

- Araya Alarcón, R. (2024a). Aproximación a las actividades de vinculación con el medio en institutos profesionales de Chile a través de la experiencia de un estudio de caso. *Revista Calidad en la Educación*, (61), 1–32. <https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1455>
- Araya Alarcón, R. (2024b). Enfoque bidireccional: ¿Qué están entendiendo las universidades chilenas y qué metodologías de vinculación con el medio están promoviendo? +E: *Revista de Extensión Universitaria*, 14(20). <https://doi.org/10.14409/extension.2024.20.Ene-Jun.e0004>
- Arim, R. (2022). La universidad latinoamericana: Hacia la construcción de una agenda renovada. *Argumentos. Estudios Críticos de la Sociedad*, (100), 23–42.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo 21 en el siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79–103). Biblioteca del Congreso Nacional.
- Berg, B., & Howard, L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Cano Menoni, A., & Flores, M. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 36–53. <https://doi.org/10.29156/inter.10.1.5>
- Casali Fuentes, A. (2011). Reforma Universitaria en Chile, 1967–1973: Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia*, 5(1), 81–101.
- Cuello, M. (2018). La reforma universitaria en Chile y la nueva universidad desde sus actores locales 1967–1973. *Revista Enfoques Educativos*, 15(1), 106–125.
- Dougnac, P., & Flores, M. (2021). Vinculación y extensión en tiempos de crisis: El caso de la Universidad de Chile en el contexto del estallido social. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 8(2), 2–15. <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.2>
- Fleet, N., Pozo, C., & Lagos, F. (2023). Vinculación con el medio en las universidades chilenas: Entre rendición de cuentas y reconocimiento público. En C. Muñoz & R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 21–58). Editorial Universidad de Concepción.
- Flores González, M. (2023). Vinculación con el medio en Chile: Debate académico e investigaciones empíricas. *Revista Universidad y Territorio de la Universidad de Santiago de Chile*, 1(1). <https://doi.org/10.35588/rutvol1n1.01>
- Krippendorff, K. (1989). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Marquina, M. (2021). Universidad–comunidad: Hacia un nuevo trato. En M. Romero Jeldres & S. Tenorio Eitel (Eds.), *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 387–410). Fondo Editorial UMCE–Ariadna Ediciones.
- Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Revista Calidad en la Educación*, (20), 77–84.
- Muñoz, C. (2022). Introducción. En C. Muñoz & R. Herrera (Eds.), *Vinculación con el medio universitaria: Estado del arte y reflexiones en contexto* (pp. 11–20). Editorial Universidad de Concepción.
- Pastene, M. (2021). Universidad–comunidad: Hacia un nuevo trato. En M. Romero Jeldres & S. Tenorio Eitel (Eds.), *La educación en tiempos de confinamiento: Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 387–410). Fondo Editorial UMCE–Ariadna Ediciones.
- Peña, C., & Silva, P. (2021). *Las revueltas de octubre: Orígenes y consecuencias*. Fondo de Cultura Económica.

Salazar, D. (2020). La vinculación con el medio en la Universidad de Santiago de Chile: El alcance territorial de los proyectos financiados entre 2018 y 2020. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 10(13), julio–diciembre. <https://doi.org/10.14409/extension.2020.13.Jul-Dic.e0017>

Verdejo-Cariaga, D. (2024a). Impacto de la tecnificación en la vinculación con el medio: Análisis en el contexto chileno. *Revista Universidad y Territorio de la Universidad de Santiago de Chile*, 1(2). <https://doi.org/10.35588/zp2xxe38>

Verdejo-Cariaga, D. (2024b). Reflexiones sobre la vinculación con el medio y el concepto de territorio en el marco de la educación superior: El caso de Chile. *Desde el Sur*, 16(4), 1–17.

Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio ¿Función subalterna y esencial de la universidad? En A. Arata & E. Rodríguez-Ponce (Eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Ediciones Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Fecha de recepción: 20-3-2025

Fecha de aceptación: 24-5-2025



Reflexiones sobre la formación de enfermería en Argentina: recuperar el pasado para proyectar un futuro

Reflections on Nursing Education in Argentina: Recovering the Past to Project a Future

ESPÍNDOLA, Karina¹

Espíndola, K. (2025). Reflexiones sobre la formación de enfermería en Argentina: recuperar el pasado para proyectar un futuro. *RELAPAE*, (22), pp. 205-218.

Resumen

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) plantea que la actual composición de la fuerza de trabajo en salud no será suficiente ni adecuada para atender las necesidades poblacionales dentro de una década. El presente artículo se propone reflexionar de manera crítica, sobre las principales problemáticas de la formación en enfermería, identificando y analizando los avances y retrocesos del desarrollo disciplinar, y los principales ejes estratégicos para pensar su desarrollo en las próximas décadas en el ámbito nacional. Para ello, se describe y analiza las tendencias en la formación en enfermería en Argentina en el período 2000-2023, a partir del relevamiento de fuentes estadísticas y documentales de las carteras de Salud y Educación de Argentina. Los principales hallazgos, señalan una tendencia hacia mayores grados de formación, que se traduce en el decrecimiento del número de auxiliares, y un aumento de forma sostenida del número de egreso de enfermeras con pregrado y grado. Sin embargo, cabe señalar que estas tendencias presentan marchas y contramarchas, lo que permite identificar ciertas tensiones observadas al interior de la formación de pregrado, o en la dificultosa articulación del trayecto pregrado-grado. Asimismo, el incremento observado en el número de egresados de grado, constituye una oportunidad para avanzar en el desarrollo de los posgrados disciplinares. En un tiempo en que los gobiernos están recomponiendo su fuerza de trabajo para reconstruir sus sistemas de salud, resulta de central importancia la indagación sobre la formación en enfermería, a fin de generar información que luego pueda ser puesta en correspondencia con la dinámica del ejercicio disciplinar y las necesidades de salud de la población que en algunos casos están desencontradas.

Palabras Clave: enfermería, política pública, educación superior, enseñanza de enfermería, ciclo de las políticas.

Abstract

The World Health Organisation (WHO, 2020) states that the current composition of the health workforce will not be sufficient or adequate to meet the needs of the population within a decade. This article aims to reflect critically on the main problems of nursing education by identifying and analysing the advances and setbacks in the development of the discipline and the main strategic axes for thinking about its development in the coming decades at the national level. For this purpose, the trends in nursing education in Argentina in the period 2000-2023 are described and analyzed, based on the survey of statistical and documentary sources of the Argentinean Health and Education portfolios. The main findings point to a trend towards higher levels of training, which translates into a decrease in the number of auxiliary nurses and a steady increase in the number of nurses graduating with undergraduate and graduate degrees. However, it should be pointed out that these trends show some ups and downs, which makes it possible to identify certain tensions observed within undergraduate training, or in the difficult articulation of the undergraduate-graduate pathway. Likewise, the observed increase in the number of undergraduate graduates constitutes an opportunity to advance in the development of disciplinary postgraduate programmes. At a time when governments are rebuilding their workforces in order to reconstruct their health systems, it is of central importance to investigate nursing education in order to generate information that can then be brought into line with the dynamics of disciplinary practice and the health needs of the population, which in some cases are at odds with each other.

Keywords: nursing, public policy, higher education, nursing education, policy cycle.

¹ Universidad Nacional de Quilmes, Argentina / karina.espindola@unq.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0009-2663-0194>

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, diversos fenómenos señalan un conjunto de transformaciones sociales que inciden en los perfiles de salud de las poblaciones. Entre ellas se encuentran las transformaciones demográficas, que se reflejan en el envejecimiento de la población y en su estructura; la aparición de ciertos riesgos determinados por exposiciones diferenciadas a diversos factores que condicionan la salud; y el desarrollo de la tecnología en función de su aporte al diagnóstico y tratamiento de enfermedades, contribuyen a las modificaciones en el perfil de salud de la población (Kuri-Morales, 2011).

Estas transformaciones generan por parte de la sociedad, el Estado y el mercado nuevas demandas sobre las carreras de salud, ya que se espera que los profesionales egresen adecuadamente preparados para atender las necesidades sanitarias de las personas, con el mayor margen de seguridad para el paciente. Estas demandas traen consigo la necesidad de una profundización y desarrollo de estudios que aborden los enlaces entre el “mundo académico” y el “mundo profesional”.

Para el caso específico de la enfermería, socialmente se espera que el estudiante durante su proceso de formación, adquiera las capacidades necesarias para su inmediata incorporación al ámbito laboral. Esta preocupación se constituye como un desafío para las instituciones formadoras de enfermeras ya que este mandato, les imprime la exigencia de diseñar una currícula adecuada a las necesidades de salud actual.

A la preocupación por incrementar la fuerza de trabajo en enfermería en términos cuantitativos (Cassiani et al, 2018, 2020; Nájera y Castrillón, 2001; Malvárez y Castrillón, 2006) se suma el planteo realizado en el Documento “Global Strategy on Human Resources for Health: Workforce 2030” (OMS, 2016) que señala que si bien los sistemas de salud solo pueden funcionar con trabajadores, su mera disponibilidad no es suficiente, lo cual agrega la necesidad de fortalecer entre otros aspectos, el desarrollo de los ejes estratégicos de la formación.

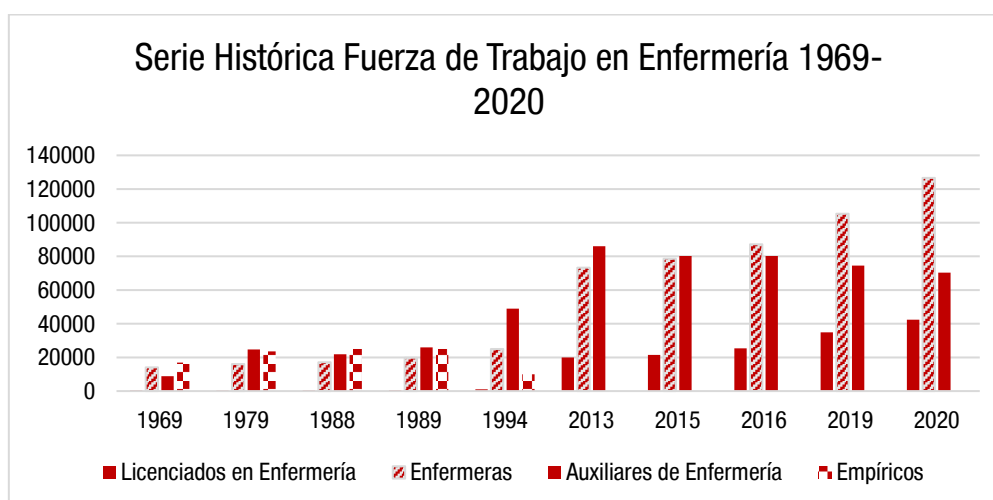
En este punto cobra relevancia la indagación sobre los escenarios de la educación disciplinar, sus dinámicas, sus lógicas, así como las principales problemáticas que ellas desencadenan.

El presente artículo se propone reflexionar de manera crítica sobre las principales problemáticas de la formación en enfermería, identificando y analizando los avances y retrocesos del desarrollo disciplinar, y los principales ejes estratégicos para pensar su desarrollo en las próximas décadas. En el caso de la enfermería consideramos que las políticas educativas deben indefectiblemente dialogar con el mundo del trabajo y con los perfiles y escenarios de salud de la población, lo cual implica la necesidad no solo de plantearlas en función de escenarios de largo plazo, y/o de diversos proyectos alternativos de país para el futuro, sino que resulta indispensable construir opciones de políticas consensuadas entre los múltiples actores políticos, sociales y profesionales interesados en la educación y en la salud en cada país.

El punto de partida: La formación en Enfermería en la Argentina

Si analizamos una serie histórica del desarrollo de la enfermería desde 1969 hasta el 2020, se observa una tendencia hacia mayores niveles de formación. Si desagregamos el análisis por períodos, observamos que desde 1969 a la década de los 90' se destaca la presencia de personal empírico, es decir sin formación institucionalizada. Ello significa que el cuidado de enfermería se encontraba por ese entonces, a cargo del personal con la menor calificación, el cual en 1979, sumaba entre empíricos y auxiliares, el 74% de toda la fuerza de trabajo existente. (Gráfico 1)

Gráfico 1



Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por informe OPS 1995 y Ministerio de Salud de la Nación Argentina.

Interesa aquí señalar que la planificación aparece en el escenario de América Latina en la segunda mitad de la década de 1940 y primeros años de 1950, impulsada a nivel regional por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Sin embargo, es de señalar que en los países de América Latina en los que se pusieron en marcha reformas educativas de significación, el planeamiento asumió rasgos diferenciados, de carácter pragmático, implicado con el proceso de gobierno en su conjunto (Fernández Lamarra, 2006)

Para el caso del desarrollo de la fuerza de trabajo en enfermería en Argentina, se observa un punto de partida muy dispar, heterogéneo y complejo, donde convivían los cursos de auxiliares de nueve meses de duración, sin necesidad de contar con estudios secundarios que empiezan a implementarse en 1968; los empíricos sin formación institucionalizada; y una incipiente formación universitaria de grado y pregrado con estudios secundarios completos junto a las escuelas de educación superior “no universitaria”. Es decir que el diseño de una política pública para el desarrollo de la enfermería debía incluir, contener, articular y “encauzar” esos cuatro espacios, de tal manera de fortalecer y promover la formación de pregrado y grado, y desalentar el crecimiento desmedido de empíricos y auxiliares que eran los niveles con menor o nula preparación.

El Gráfico 1 muestra la disminución en el porcentaje de empíricos, que se debe por un lado al crecimiento vegetativo propio del grupo en cuestión, y por otro lado al proceso de profesionalización implementado durante el período 1990-2000, el cual incluyó la reconversión de 20.000 empíricos en auxiliares (Malvárez y Heredia, 2002). Ello explica el subsiguiente crecimiento en el número de auxiliares de enfermería.

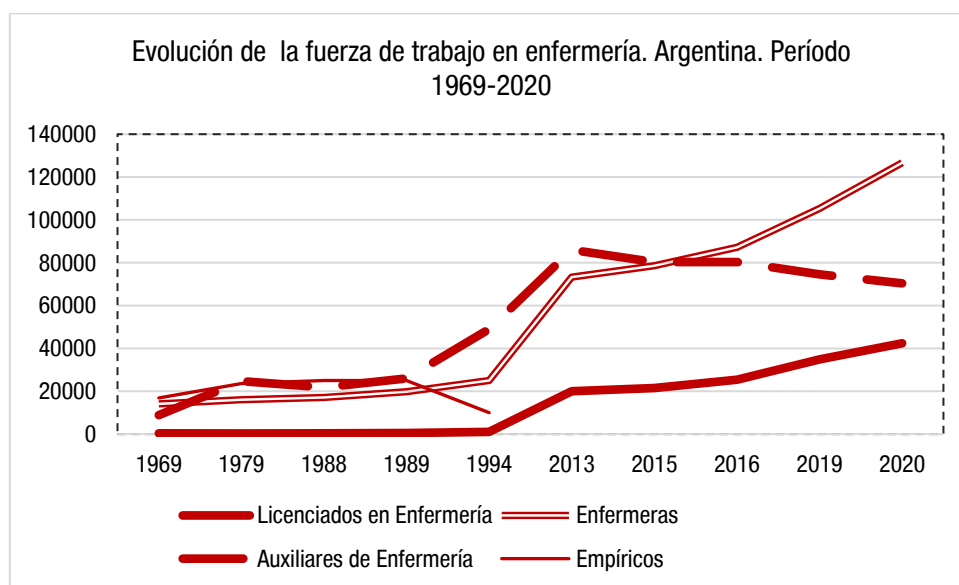
Es interesante señalar el contexto en que se dio este programa de reconversión de empíricos ya que aparece como a contrapelo de un nuevo modelo de gobierno orientado a incorporar al país al sistema internacional, basado en un conjunto de medidas que incluyó la reconversión del aparato productivo y la redefinición de las relaciones ente el Estado y los agentes económicos. Ello condujo a la reducción del gasto público y del aparato gubernamental, el retiro de subsidios y transferencia de los servicios de la Nación a las provincias (sin su correspondiente financiamiento), la desregulación de la economía y la privatización de empresas públicas. La formación de recursos humanos en salud se encontraba en una fase crítica ya que la mayoría de las universidades y centros de formación públicos en las que se formaba alrededor del 95% de los profesionales del sector, habían experimentado recortes severos en las partidas presupuestarias provenientes del Estado, con sus consecuentes decrecientes niveles de remuneración, y escasez de recursos para solventar los gastos de equipamiento, funcionamiento y mantenimiento que requiere el desarrollo de la docencia.

La política de descentralización tuvo como resultado el colapso del sistema educativo nacional, ya que los gobiernos provinciales carecían de los recursos financieros para afrontar sus nuevas responsabilidades de gasto y el Estado nacional no disponía de herramientas ni mecanismos institucionales para intervenir en la política educativa (Perczyk, 2015).

Un nuevo ciclo político se inaugura en mayo de 2003, que se propone recuperar el sistema universitario argentino a través de la implementación de un nutrido conjunto de políticas y programas, demostrando una voluntad política de apoyo al sector, visible a través del aumento del financiamiento y una ampliación de las oportunidades de acceso de sectores sociales vulnerables por medio de la creación de instituciones públicas y la expansión del apoyo económico (Chiroleau, 2017).

Como se sabe, los indicadores de formación son lentos, es decir que se requieren como mínimo de 10 a 15 años (Fernández Lamarra, 2006) para poder empezar a visibilizar los cambios producidos por la implementación de determinada política pública ya sea para alentar la formación o incluso cuando la decisión es no intervenir o desalentarla. Con marchas y contramarchas, nuevas orientaciones y reorientaciones, la tendencia hacia mayores niveles de formación en enfermería muestran ese cambio de ciclo, que en el caso de la enfermería asumió ciertas particularidades. El incremento de licenciadas/os observado a partir de 1994, refleja dos momentos: por un lado la expansión de la oferta universitaria del sector privado con la explosión de los ciclos de complementación que facilitaron la terminalidad de los estudios de grado, a lo que se suma a partir del 2003, la implementación de un conjunto de políticas públicas para la formación en enfermería.

Gráfico 2



Fuente: Elaboración propia en base a datos provistos por informe OPS 1995 y Ministerio de Salud de la Nación Argentina.

En el caso del pregrado o tecnicaturas en enfermería, cabe señalar que la tendencia también muestra un salto importante a partir de 1994. El informe de OPS (Malvárez y Heredia, 2002) sobre el análisis del desarrollo de la enfermería en Argentina, plantea que hasta 1989 se formaban anualmente 500 enfermeras con un promedio aproximado de 12 enfermeras por escuela. A partir de 1989 se inauguran nuevas escuelas, duplicándose de esta manera el número de egresados de título intermedio que llega a 1000 por año.

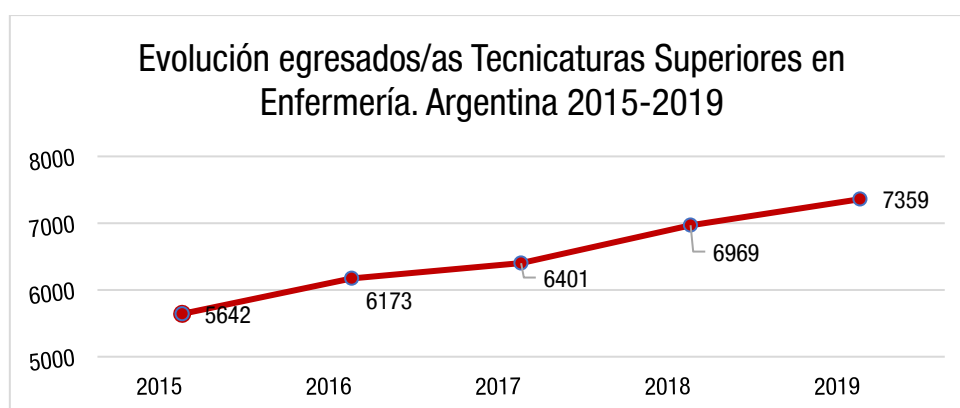
El análisis de los egresados de pregrado resulta complejo ya que en él se debe combinar los egresados producidos por las instituciones de Educación Superior “no universitarias” con aquellos provenientes del título intermedio de las instituciones universitarias (pregrado). Esto significa que para comprender el importante salto observado a partir de 1994 en el número de enfermeras con estudio de pregrado, debe considerarse que una parte de ellos proviene de las universidades (creación de siete nuevas carreras universitarias a partir del 2009 en el conurbano bonaerense) que al menos han aportado la mitad de los egresados de tecnicaturas.

Las tecnicaturas se incrementan con la sanción en el 2005 de la Ley N° 26.058 de Educación Técnico Profesional, que regula la formación de enfermería del título de pregrado o técnico Educación técnica. Según datos elaborados en base a información provista por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET, 2015) del Ministerio de Educación, en el 2012 existía un total de 229 carreras técnicas de enfermería de las cuales 131 eran de gestión privada y 97 de gestión pública.

También es interesante destacar el incremento de enfermeras, especialmente en la provincia de Buenos Aires a través del Programa Provincial de Desarrollo Integral de la Enfermería “Eva Perón”, iniciado en el 2009 (RM 640/09) (Heredia y Espíndola, 2017). El programa estuvo a cargo de la Escuela Superior de Formación en Salud y contó con la creación de 45 centros de formación con sede en Hospitales Provinciales, que otorgó una beca de estudios por alumno cursante. Este programa finalizó en el 2015 con el cambio de gestión en el gobierno provincial y aportó un total de 4500 enfermeras.

Por último, resulta necesario dedicar un breve párrafo a la creación del Programa Nacional de Formación en Enfermería (PRONAFE) creado en el 2016, por Resolución 290/16 del Consejo Federal de Educación. Según datos del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), entre el 2018 y el 2019 egresaron las dos primeras cohortes correspondientes a la implementación del PRONAFE con un total de 14.328 egresados (6.969 en 2018 y 7.359 en el 2019) lo cual implica aproximadamente un promedio de 20 egresados por institución, sobre un total de 352 instituciones de Educación Superior, según información provista por INET. (Ver Gráfico N° 3)

Gráfico 3

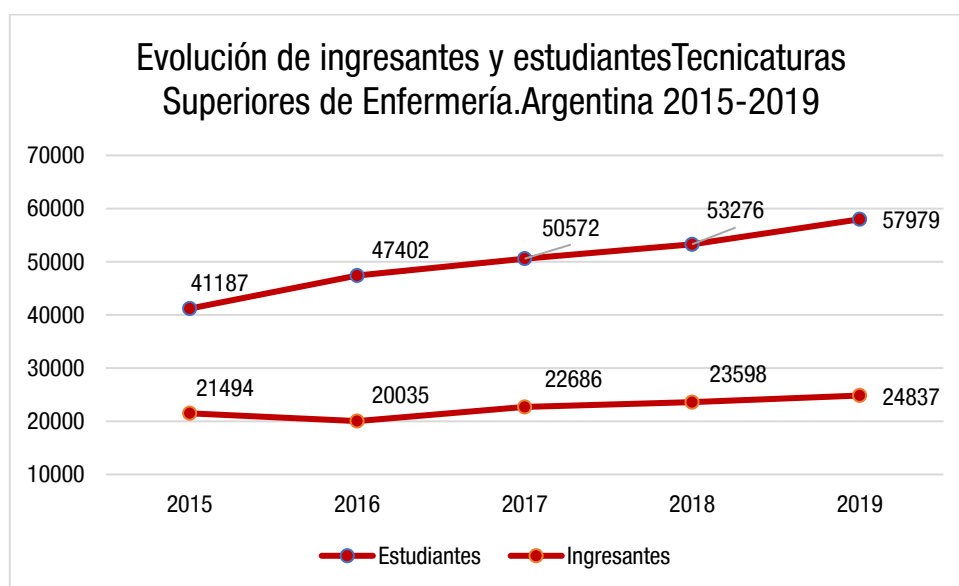


Fuente: DINIECE. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.²

Según la información difundida por el INET en el 2019, se encontraban en funcionamiento 351 Escuelas Técnicas Superiores de Enfermería en 21 provincias del País, es decir que se abrieron 122 nuevas carreras técnicas de enfermería respecto de las existentes en el 2012. El Gráfico 4 muestra el número de ingresantes y de estudiantes desde que inicia el programa hasta el 2019. Nótese que según el número de instituciones informadas, cada una de ellas recibió un promedio de 60 estudiantes por cohorte que deben ser analizados en combinación con el número de estudiantes y sobre todo con el de egresados por cohorte a fin de evaluar la eficacia del programa (Ver Gráfico 4)

² Los resultados del Programa PRONAFE solo se observan a partir del 2018. El resto de los egresados debe atribuirse a las escuelas de enfermería con existencia anterior.

Gráfico 4



Fuente: Fuente: DINIECE. Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.³

El PRONAFE retomó y actualizó un viejo diagnóstico realizado ya en la década de los 90', relacionado con la brecha existente entre ingresantes, cursantes y egresados, y sobre la necesidad de contar con políticas institucionales educativas y laborales de retención de los estudiantes.

Interesa señalar que el PRONAFE significó un cambio en la dirección de la política para el desarrollo de la formación en enfermería. Es decir, que hasta el 2015, se observan financiamientos "paralelos" para ambos espacios -Tecnicaturas y universidades- (equipamiento, infraestructura, cargos docentes). A partir del 2015, la nueva gestión de gobierno reorienta el financiamiento priorizando las instituciones de Educación Superior "no universitarias" públicas, y de manera novedosa y llamativa también de las instituciones privadas (que cobran arancel a sus estudiantes). Esta política le dio la espalda a las instituciones universitarias que en ese mismo momento se encontraban atravesando su primer proceso de acreditación, que tuvo como único pilar de apoyo a los rectores de cada universidad, que aún en un contexto de desfinanciamiento y recorte presupuestario de la educación superior, se comprometieron a llevar adelante arriesgados planes de mejora para sostener y apoyar a sus respectivas carreras de enfermería.

Si avanzamos en el análisis, y tomamos la información provista por el Registro Federal de Personal de Salud (REFEPS) del 2015, observamos, en relación a los auxiliares de enfermería, que el 69% se concentra a partir de los 40 - 45 años en adelante, lo que significaría que los programas de profesionalización de auxiliares dejan de ser una prioridad, ya que estos trabajadores, estarían próximos a retirarse de la actividad vía jubilación. Se debe aclarar que estos datos corresponden al 2015, con lo cual es de esperar que en la actualidad esa franja se haya desplazado aún más hacia la derecha aumentando el promedio de edad.

En términos generales una primera conclusión es que los procesos de profesionalización de auxiliares han cumplido un importante papel en el desarrollo de la fuerza de trabajo, aunque en la actualidad consideramos que han alcanzado su límite. Esto se debe por un lado, a que la cartera sanitaria nacional desde hace aproximadamente una década ha desalentado definitivamente la formación de auxiliares de enfermería y por otro lado, la obligatoriedad de la enseñanza media ha conformado "un piso" de jóvenes con estudios secundarios completos con posibilidades de ingresar a cualquier oferta de enfermería sea de pregrado o grado. Ello implica un cambio en el escenario de la formación y del diseño de políticas públicas que ahora deben concentrarse en dos niveles: el pregrado y su articulación con el grado; y el desarrollo de los posgrados a partir de la oferta generada por los egresados de grado y por la complejización de los escenarios de salud.

³ Los resultados del Programa PRONAFE solo se observan a partir del 2018. Los ingresantes y estudiantes anteriores al 2018 corresponden a las escuelas de enfermería con existencia anterior.

En relación con la formación de grado la acreditación puso en evidencia las principales fortalezas de la formación aunque también dejó entrever los aspectos a subsanar y que por sus dimensiones, requieren el apoyo del Estado para su fortalecimiento.

Uno de los aspectos más relevantes que ha señalado la acreditación está relacionado con el incremento constante de ingresantes a las carreras de enfermería y que se extiende a todas las regiones del país. Este fenómeno de crecimiento, hace más de una década viene impactando sobre los presupuestos educativos y sobre la infraestructura institucional existente, reinstalando el fantasma de la relación entre masividad, calidad e inclusión, aspectos que requieren un debate.

Un estudio presentado en el VII Congreso Nacional de Educación en Enfermería en base a datos del 2014 (Heredia, Espíndola y Grinspon, 2019) muestra que el 61% (n 27) de las carreras de enfermería dictadas por universidades nacionales, sobre un total 44 carreras relevadas, presentaba el fenómeno de masividad entendida como un número de ingresantes superior a 200. El estudio señala que el rango de ingresantes evidencia un mínimo de 200 y un máximo de 1500 ingresantes, lo cual implica contar con una planta de 20 docentes como mínimo para alcanzar una relación docente alumno 1/10 solo para el primer año de la carrera o de 150 docentes, para el caso de recibir 1500 ingresantes, algo que ningún presupuesto universitario puede hacer frente, y tampoco ningún sistema de salud o infraestructura hospitalaria posee la capacidad para recibir dicha cantidad de estudiantes en las prácticas preprofesionales.

El proceso de acreditación sin duda marcó un punto de inflexión en la formación universitaria de enfermería ya que hizo visible la situación crítica de las carreras en determinados aspectos como la necesidad de mejorar el equipamiento, inconvenientes en la infraestructura, necesidad de profundizar la capacitación docente, y a nuestro entender, el punto más crítico de la formación en la actualidad: la relación entre planta docente y número creciente de estudiantes.

Recapitulando, el escenario aquí brevemente presentado con sus problemáticas, rupturas y continuidades deja ver posibles ejes estratégicos para pensar el desarrollo de la formación en enfermería a futuro. La refuncionalización y reestructuración de los sistemas de salud, producto de la pandemia por COVID-19, sumado a las transformaciones en los escenarios y perfiles de atención de la salud ya existentes, ha instalado la necesidad de reactualizar el debate sobre la formación de enfermería en la Argentina.

Ejes estratégicos para el desarrollo de la formación en enfermería

La primera consideración es que entendemos al planeamiento como un instrumento político para pensar y crear la acción futura, como proceso que actúa como mediador entre el conocimiento de la realidad y la acción que se ha de emprender entre el presente que se quiere cambiar y el futuro que se desea alcanzar. (Andretich 2008)

Si bien las metodologías para desarrollar procesos de planificación estratégica son variadas y en la literatura especializada se encuentran diversos enfoques con esquemas metodológicos de mayor o menor complejidad, desde el punto de vista de las organizaciones públicas, no existe en general un único modelo a seguir. Elegimos entonces la perspectiva que propone la planificación estratégica, ya que su mirada sobre el ámbito público constituye un instrumento que ayuda al establecimiento de prioridades, objetivos y estrategias como apoyo a la definición de los recursos que se requieren para lograr los resultados esperados.

El presente apartado recupera las trayectorias señaladas en el apartado anterior, las cuales proveen información para definir los cuatro ejes estratégicos que aquí se presentan: fortalecimiento de grado, articulación pregrado-grado, desarrollo de los posgrados y vinculación espacio universitario- espacio de trabajo como así también las posibles líneas de acción para cada uno de ellos, que se detallan a continuación.

1- Fortalecimiento de Grado

A partir del escenario planteado consideramos central trazar las siguientes líneas de acción para fortalecer y desarrollar la formación de grado:

- a) Fortalecimiento de la planta docente: Ampliación de planta y dedicaciones docentes: La ampliación de la planta docente no refiere a la necesidad de alcanzar la relación docente/ alumno, planteada en el documento de Estándares de ARCUSUR 1/10, el cual fue tomado como patrón de referencia para la acreditación nacional, sino a la necesidad de construir estándares propios que consideren los contextos locales y que atiendan el aumento persistente de la matrícula. El incremento de la matrícula de estudiantes hace necesaria la incorporación de nuevos docentes que permitan sostener la calidad de la formación y también fortalecer los mecanismos de retención para una mejor supervisión de los estudiantes durante el período de prácticas pre- profesionales, considerando además la intensidad de dichas prácticas y la necesidad de balancear de manera más proporcional la implementación de espacios de práctica en el primer nivel de atención que como se sabe, posee una menor capacidad instalada para recibir estudiantes.
- b) Equipamiento y tecnología: Esta línea de acción propone la asignación de fondos para equipamiento áulicos con multimedia y softwares y/o bibliotecas virtuales. Ampliación de infraestructura y equipamiento de simulación. La incorporación de nuevas tecnologías mediante el desarrollo de plataformas virtuales a través de softwares de realidad virtual como los que ya se están implementado en América Latina y Europa, redundará en un beneficio para todas las carreras de enfermería públicas y privadas, nacionales en la medida que permitirá descomprimir el cuello de botella que se produce cuando un excesivo número de estudiantes de distintas instituciones educativas comparten un mismo espacio de prácticas saturándolo. En la actualidad este fenómeno a nuestro entender se verá profundizado debido a las restricciones de seguridad que impone el regreso de la post pandemia.

Consideramos que el desarrollo de plataformas virtuales beneficiará al estudiante que podrá incluso desde su domicilio prepararse para el momento de las prácticas en territorio ejercitando a través de dispositivos de realidad virtual “casos” o “situaciones simuladas de salud” ajustadas a nuestra realidad, que además sean de acceso libre y gratuito para todas las carreras que deseen utilizarlas. Consideramos que es posible que sea la tecnología la que salga al encuentro del estudiante de enfermería, de manera amigable y accesible recuperando la experiencia que tienen estos nuevos estudiantes que son nativos informáticos, sin que ello signifique reemplazar las prácticas “cara a cara” con los sujetos de atención en los escenarios reales donde se desempeñarán a futuro los estudiantes, una vez egresados. Entendemos que la incorporación de la tecnología requiere un urgente debate al interior de las instituciones formadoras, y que tiene como punto de partida problematizar y definir cuál sería la finalidad de su incorporación en la enseñanza y el aprendizaje de enfermería. El primer punto a discutir es que la tecnología no es “un fin en sí mismo, y por ello de ninguna manera viene a reemplazar las prácticas presenciales en los espacios tradicionales”. La tecnología debe ser entendida como una herramienta más dentro del grupo de estrategias o dispositivos de enseñanza y aprendizaje. Si bien la incorporación de tecnología en la enseñanza puede contribuir a descomprimir el fenómeno de masividad que presiona los espacios de práctica pre-profesional presencial en los escenarios reales de atención, de ninguna manera los reemplaza. La simulación tiene una trayectoria histórica en la formación en enfermería, lo innovador de ella es la incorporación de la tecnología. La preparación de escenarios de enseñanza y de aprendizaje, la construcción de casos, tienen sus inicios en la década del 50', con la perspectiva conductista, instruccional de la enseñanza. Lo novedoso es la incorporación de la tecnología en la preparación de escenarios y casos. En este sentido es importante destacar el riesgo de pensar que la simulación clínica mediada por la tecnología constituye una panacea, que llevada al extremo, pueda ser pensada como la única alternativa para la formación en enfermería. Ello puede derivar en un distanciamiento entre el mundo académico y el del trabajo. La simulación mediada por la tecnología constituye un importante complemento educativo para garantizar márgenes de seguridad durante las prácticas profesionales, pero no las reemplaza.

- c) Territorialización: entendemos que la Universidad debe tender puentes formativos para llegar a aquellos lugares de difícil acceso geográfico o social. Para ello proponemos la recuperación de los proyectos de expansión de la Educación Superior (ES) desarrollados hasta el 2015 orientados a acercar y dar respuesta a zonas geográficas distantes donde la carrera representa una opción profesional y laboral y que constituya una oportunidad de acceso a todos y todas que estén interesados en acceder a la Carrera. Las

universidades nacionales poseen amplia experiencia en este tipo de desarrollos locales y regionales con muy buenos resultados a lo largo y a lo ancho del país.

- d) Trayectos Formativos. El título intermedio que ofrece el plan de estudios de la Carrera, promueve una alta y fluida movilidad de estudiantes entre universidades. Este hecho impacta sobre la terminalidad de los estudios de grado dado que en algunos casos se trasladan de jurisdicciones o no encuentran una oferta horaria acorde a su horario laboral y por ello buscan opciones de cursado en otras instituciones. Consideramos indispensable retomar el Programa de Reconocimiento Académico que, desde nuestro punto de vista, es útil para agilizar los mecanismos de equivalencias entre instituciones de gestión pública y privada, y/o de distintas jurisdicciones, que permitan a los estudiantes avanzar y culminar sus estudios de grado.
- e) Fortalecimiento de los Programas de Becas que tengan como principal objetivo el acompañamiento integral del estudiante. En este sentido cabe señalar que la deserción estudiantil en las carreras de enfermería es un tema álgido y transversal.

Los indicadores negativos de desgranamiento, índice- ingreso egreso, repitencia y permanencia en la carrera repercuten sobre la terminalidad de los estudios llevándola a un promedio de entre 8 a 10 años. Desde 2007 al 2015, se distinguieron determinadas líneas de política gubernamental para el sector Universitario que incluyeron la ampliación de la oferta institucional y la expansión del financiamiento de los estudiantes pertenecientes a los sectores sociales más desfavorecidos. En este sentido se destaca el Programa Nacional de Becas Bicentenario (PNBB) con la implementación de una política que buscó a través de una ayuda económica orientar la matrícula hacia áreas prioritarias para el país apoyando a estudiantes que cursaran carreras científico técnicas (licenciaturas, ingenierías, profesados y tecnicaturas) en instituciones universitarias y no universitarias de gestión pública para estimular el acceso, la permanencia y la graduación de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos, a carreras consideradas estratégicas para el desarrollo económico y productivo del país.

2- Articulación pregrado-grado

La articulación pregrado-grado resulta de central importancia ya que en la actualidad, según información provista por los informes de CONEAU sobre la acreditación de las licenciaturas en enfermería, las carreras prevén e implementan con distintas intensidades, diversos mecanismos de articulación con los egresados de pregrado de acuerdo a sus propias normativas institucionales.

El análisis de la RME 2721/15 Lineamientos para el título de licenciados en enfermería, y los lineamientos del Marco de Referencia para Procesos de Homologación de Títulos de Nivel Superior aprobada por el Consejo Federal de Educación (RCFE 207/13) dejan en evidencia que no existen grandes diferencias en los planes de estudio de las tecnicaturas en general ya sean de gestión pública o privada, a pesar de que su organización es distinta. Mientras la RME 2721/15 se organiza por campos curriculares, la RCFE 207/13 lo hace según competencias, pero no difiere significativamente en la carga horaria del primer ciclo ni en los contenidos.

El desafío en la actualidad es profundizar los puentes comunicativos entre el espacio universitario y las instituciones de formación técnica a fin de facilitar la accesibilidad de los egresados de pregrado para la culminación de sus estudios de grado. Estos puentes comunicativos deben considerar la inclusión de las tecnicaturas superiores en procesos de acreditación ya sea por la vía directa que ofrece CONEAU, o por acople vía convenios de articulación con las instituciones universitarias, lo cual permitirá jerarquizar la formación en las instituciones de educación superior que implica un cuerpo docente con adecuada formación y trayectoria académica, estrategias de aprendizaje e infraestructura acordes a los contextos educativos actuales. La inclusión de dichas instituciones en los mismos procesos de acreditación y evaluación de las universidades a nuestro entender, facilitará la articulación y la movilidad de ambos espacios.

3- Desarrollo de los posgrados

Los lineamientos del documento de Orientación Estratégica para Enfermería en la Región de las Américas publicado por OPS (2019) señala que “un profesional con formación de posgrado integrado al equipo interprofesional de los servicios de APS, contribuye a la gestión de los cuidados de las personas con factores de riesgo, enfermedades agudas leves y trastornos crónicos diagnosticados según los protocolos.”

Dicho documento también plantea la necesidad de aumentar el número de programas de formación acreditados junto con el desarrollo continuo del cuerpo docente reconocido para asegurar la calidad de la formación de los estudiantes.

De hecho, la OPS/OMS (2017) formuló un plan de acción para impulsar la formación de doctores en enfermería en los países de América Latina y el Caribe mediante la creación, el desarrollo y la consolidación de los programas de doctorado que apoyen la generación, el uso y la transferencia de conocimiento e innovación. Las áreas estratégicas son: cooperación e internacionalización; formación académica congruente con los contextos y necesidades de salud de los países de la Región, generación de conocimiento transferible a la práctica y sostenibilidad.

Estas áreas estratégicas de cooperación internacional, y de desarrollo de líneas de investigación y capacitación resultan urgentes en las siguientes áreas prioritarias: a) la Salud y atención materno-infantil, b) los Cuidados para el paciente con enfermedades Crónicas no transmisibles, c) Inmunización y prevención, d) el Cuidado de enfermería para los adultos mayores y e) la Salud mental y adicciones; todos ellos considerados relevantes para el abordaje que propone la salud comunitaria, y que redundan en la generación de conocimiento transferible a la práctica y al ejercicio profesional.

Otro aspecto interesante de señalar, si bien las residencias en enfermería no son reconocidas como posgrado, el desarrollo de las licenciaturas y el número de egresados de grado existente, hace necesario exigir como requisito para su admisión, el título de grado a fin de equiparar las residencias de enfermería con el resto de las residencias de las demás disciplinas.

También es necesario señalar que si bien existe un Sistema Nacional de Acreditación de Residencias, las residencias en enfermería presentan un escaso desarrollo en términos de solicitud de acreditación en este sistema. Resulta fundamental promover dicho proceso en las residencias de enfermería fortaleciendo a las instituciones que deseen presentarse, capacitar a los evaluadores disciplinares y contar con el equipo técnico y los recursos necesarios para llevar adelante esta tarea.

4- Vinculación espacio universitario- espacio de trabajo

El 2020 fue el escenario de uno de los fenómenos jamás imaginados por ningún país, una pandemia que en poco tiempo revolucionó toda la dinámica social a escala global, poniendo en evidencia la importancia de contar con un Estado presente que resguarde la salud de su población, con un sistema de salud adecuadamente preparado en equipamiento, tecnología y recurso humano para hacer frente a la pandemia y con personal de enfermería que pueda brindar cuidados suficientes en cantidad y en calidad que pueda brindar un cuidado seguro para la población y para sí mismo.

En ese marco, la pandemia dejó en evidencia la necesidad de contar con programas de capacitación en servicio o formación continua que permita a la fuerza de trabajo estar actualizado y con conocimientos adecuados a las circunstancias que nos tocan vivir.

Consideramos que los programas de formación continua deben ir acompañados de otros incentivos no solo económicos sino también de herramientas que faciliten la accesibilidad, la permanencia y la terminalidad de dichas capacitaciones (becas de apoyo, o licencias para poder asistir a las capacitaciones entre otros).

Reflexiones Finales

Es posible distinguir ciertos aspectos que se manifiestan como una constante en todas las regiones. Un primer aspecto lo constituye la contradictoria lógica de un Estado que financia la formación de enfermería para que ese egresado pueda fortalecer el sistema público de salud, pero luego no se ocupa de retener o incluir esa fuerza de trabajo altamente calificada, que termina incorporándose con rapidez al subsector privado de la salud.

Un segundo aspecto se relaciona con la diversidad y heterogeneidad de instituciones formadoras de enfermeros/as ya sea de grado o pre-grado, o de gestión estatal público y/o privadas con distintos grados de articulación entre sí, y por

que no decirlo, con diversidad en las intensidades de enseñanza y aprendizaje, lo cual repercute en la calidad de la formación y por ende también en la calidad de la atención de enfermería.

Un tercer aspecto se vincula con el cambio en el perfil de los ingresantes a la carrera, donde se observa un descenso en el promedio de edad, y que eligen la carrera inmediatamente luego de egresar de sus estudios secundarios. Aquí también es de destacar que la última expansión de las carreras de enfermería y del sistema universitario con un fuerte impacto sobre todo en el conurbano bonaerense, implicó la mejora en la accesibilidad y la inclusión de población joven que optó por una oferta de formación universitaria pública y no arancelada más cercana a su lugar de residencia. Ello además implica un aumento constante de la matrícula que presiona sobre el financiamiento y el presupuesto destinado a la carrera.

Un cuarto aspecto que se observa es el aumento en el número de egresados de grado ya sea por la articulación pregrado-grado tecnicaturas/universidad o bien por el propio egreso generado por las universidades que también forman nivel intermedio en el primer ciclo de la carrera de grado. Ambos caminos conducen a un aumento de egresados de grado que demandan cada vez más a las universidades espacios de formación de posgrado.

El análisis aquí presentado permite la identificación de “ciclos” en las políticas públicas para la formación: los esfuerzos para reconvertir empíricos en auxiliares y profesionalizar auxiliares durante la década de los 90’, en medio de un contexto económico, político y social desfavorable tanto para la educación como para la salud; un nuevo ciclo de recuperación de la enfermería en la agenda de gobierno desde el 2005 hasta el 2015, un siguiente ciclo que inicia en el 2015 y se extiende hasta el 2019 que priorizó el financiamiento de las tecnicaturas por sobre la formación universitaria. Lamentablemente para las carreras de enfermería, su primer proceso de acreditación se dio en este contexto sumamente desfavorable para toda la educación en general y para la educación superior en particular. Los sucesivos recortes presupuestarios, sumado al descomunal proceso inflacionario impactaron negativamente en los índices de retención y terminalidad de los estudios en las carreras de enfermería, las que vieron sus plantas docentes y sus infraestructuras sobreexigidas. No obstante y a pesar de dichas aciagas circunstancias, las instituciones universitarias se comprometieron a realizar los planes de mejoras necesarios para garantizar la calidad de la enseñanza aún sabiendo la dificultades que iban a tener que enfrentar para poder hacer frente a dichos compromisos, en función del escenario señalado.

El último ciclo se observa a partir del 2019, en que las carreras universitarias de enfermería nuevamente formaron parte de la agenda de gobierno y esto se evidenció en la implementación a partir del 2020, por parte de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de una serie de Programas para la Mejora de la Enseñanza en enfermería (PROMENF) que han significado financiamiento distribuido de forma equitativa para equipamiento (30 millones de pesos en la primera etapa) y 100 millones de pesos para la ampliación de cargos docentes, así como también 1400 millones de pesos para equipamiento de centros de simulación compartidos con otras carreras de salud. Consideramos que esta política de financiamiento directamente desde la SPU a las universidades garantiza la transparencia no solo por el aspecto equitativo en la distribución de los fondos a cada destinatario sino también en la rendición de cuentas y en la posibilidad de medir el impacto de dichas políticas de financiamiento.

Ball (1992) plantea que el estudio de las trayectorias concibe a las políticas no como un producto terminado, sino en construcción y en constante redefinición, como la suma de todos los procesos intervinientes; como un ciclo continuo y dialéctico en el que diversos contextos se influyen recíprocamente. El estudio de la trayectoria de las políticas se presenta como una perspectiva integradora que involucra los diferentes espacios y eventos que ocurren en los niveles macro, meso y micro de las políticas para evitar su estudio de manera segmentada y su comprensión parcial. Una política pública no es solo un documento normativo, sino que es la arena de disputa donde intervienen distintos sujetos, individuales y colectivos, distintos intereses que a veces se contraponen, y que finalmente refleja ese interjuego de poder en términos de relaciones de fuerza, ya que en definitiva son esas relaciones de fuerza las que terminan definiendo los propios alcances de esa política pública pero también sus límites y/o limitaciones.

Por último, a nuestro entender cada uno de estos ejes tiene potencia para constituir líneas de investigación que el colectivo de enfermería tiene la responsabilidad ética y profesional de desarrollar y desplegar, sobre todo porque generar conocimiento en cada uno de estos aspectos, permitirá un mejor acercamiento y entendimiento del enlace entre el mundo académico y el mundo laboral.

En este sentido, tanto las declaraciones del Consejo Internacional de Enfermeras (CIE, 2023) como de la Organización Mundial de la Salud (OMS 2020) que constituyen las principales referentes internacionales del campo disciplinar,

señalan que la complejidad actual de la atención de salud requiere una transición en la formación de enfermería hacia niveles más elevados de toma de decisiones, juicio clínico, liderazgo de equipos y habilidad política, que permita que las enfermeras gestionen en los cuidados en entornos complicados y en todo el sector sociosanitario.

Asimismo, cabe destacar que el informe *The Future of Nursing 2020-2030: Charting a Path to Achieve Health Equity* (2021) de los EEUU, plantea que las enfermeras están desarrollando cada vez más nuevos tipos de experiencia mientras hacen la transición a nuevos roles y modelos alternativos de atención. Estas nuevas experiencias a nivel internacional, regional y en América Latina dan cuenta de un rol avanzado, en una situación donde se da una transferencia de competencias de un profesional a otro, pero a la vez hay crecimiento en las competencias y avance profesional.

En la Declaración Final de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, se sostiene la educación es un bien público no sujeto a regulación comercial y, por tanto, que el Estado tiene un papel importante en su financiamiento (UNESCO, 1998). Así, lo público y lo social comienzan a instalarse como referentes conceptuales para discutir los marcos de referencia de las políticas públicas para la formación de enfermería a nivel nacional, donde las carreras de enfermería construyan una estrecha vinculación con las demandas y necesidades de salud del país, así como también articulada con el resto de los sistemas universitarios de la región.

Pensar la formación en enfermería como bien público y social, supone su consideración un derecho colectivo del pueblo, quien pagando sus impuestos sostiene la educación superior, y por ello tiene que poder aprovechar los resultados de su formación y del trabajo que se desarrolla en ellas, tanto en el campo de la formación como en el de la investigación y en el de articulación entre lo que hacemos en las universidades y las demandas, las necesidades y las exigencias de las organizaciones de la sociedad.

Referencias bibliográficas

Andretich, G. (2008). El planeamiento educativo como herramienta de democratización: una mirada desde lo epistemológico. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 19(37), 109–135.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge.

Cassiani, S. H. B., Hoyos, M. C., Barreto, M. F. C., Sives, K., & da Silva, F. A. M. (2018). Distribución de la fuerza de trabajo en enfermería en la Región de las Américas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 42, e72. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.72>

Cassiani, S. H. B., Munar Jiménez, E. F., Umpiérrez Ferreira, A., Peduzzi, M., & Leija Hernández, C. (2020). La situación de la enfermería en el mundo y la Región de las Américas en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, e64. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.64>

Chiroleu, A. R. (2017). La universidad en los gobiernos Kirchner: la expansión de oportunidades y sus matices. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75961>

Consejo Internacional de Enfermería (CIE). (2023). *Informe sobre el Día Internacional de la Enfermera 2023: Nuestras enfermeras. Nuestro futuro*. https://www.icn.ch/sites/default/files/2023-07/ICN_IND_2023_Report_SP.pdf

Fernández Lamarra, N. (2006). Reflexiones sobre la planificación de la educación en la Argentina y en América Latina: Evolución, crisis, desafíos y perspectivas. En N. Fernández Lamarra et al. (Eds.), *Política, planificación y gestión de la educación. Modelos de simulación en Argentina*. EDUNTREF.

Heredia, A. M., & Espíndola, K. (2017). Los procesos de profesionalización de la enfermería: Reflexiones a tiempo... *Revista Territorios del Cuidado*, 1(2), 7–21. http://sociales.unq.edu.ar/wp-content/uploads/2017/12/revista_territorios_del_cuidado-2.pdf

Heredia, A. M., Espíndola, K., & Grinspon, D. (2009). Inclusión, calidad, “masividad”: Rupturas y continuidades en la formación de enfermería. Trabajo presentado en el *VIII Congreso Argentino de Educación en Enfermería*, Córdoba. Premio Silvina Malvárez.

- Ministerio de Salud de la Nación. (2016). *Informe sobre enfermería*. Observatorio de Recursos Humanos en Salud. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe-enfermeria_sept-2016-visto-enero-2017.pdf
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2020). *Catálogo de títulos de nivel superior técnico*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. <https://catalogo-inet.educacion.gob.ar/titulos-nivel-superior-tecnico>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). (2015). *La educación técnico profesional en cifras*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2013/03/CifrasETP_Argentina2015_ampliado.pdf
- Kuri-Morales, P. A. (2011). La transición en salud y su impacto en la demanda de servicios. *Gaceta Médica de México*, 147(6), 451–454. https://www.anmm.org.mx/GMM/2011/n6/8_GMM_Vol_147_-_6_2011.pdf
- Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley 26.058 de Educación Técnico Profesional*. <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=109525>
- Malvárez, S., & Castrillón, M. C. (2006). Panorama de la fuerza de trabajo en enfermería en América Latina. *Revista de Enfermería del IMSS*. http://revistaenfermeria.imss.gob.mx/editorial/index.php/revista_enfermeria/article/view/591
- Malvárez, S., & Heredia, A. M. (2002). *Formar para transformar: Experiencia estratégica de profesionalización de auxiliares de enfermería en Argentina, 1990–2000*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/6253/2002-ARG-formar-para-transformar.pdf;sequence=4>
- Ministerio de Salud de la Nación. (2021). *Estado de situación de la formación y el ejercicio profesional de enfermería en Argentina*. Dirección Nacional de Talento Humano y Conocimiento.
- Nájera, R. M., & Castrillón, M. C. (2001). *La enfermería en América Latina: Situación actual, áreas críticas y lineamientos para un plan de desarrollo*. https://www.academia.edu/download/53201395/la_enfermeria_en_america_latina_Najera_Castrillon.pdf
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2021). *The future of nursing 2020–2030: Charting a path to achieve health equity*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/25982>
- Organización Mundial de la Salud. (2016). *Global strategy on human resources for health: Workforce 2030*. <https://iris.who.int/handle/10665/250368>
- Organización Panamericana de la Salud. (2019). *Orientación estratégica para enfermería en la Región de las Américas*. Washington, D.C.: OPS. file:///D:/Documents/Downloads/9789275320723_spa%20(1).pdf
- Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud. (2017). *Formación doctoral en enfermería en América Latina y el Caribe*. <http://iris.paho.org/xmlui/handle/123456789/34312>
- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 290/16: Programa Nacional de Formación en Enfermería (PRONAFE)*. <http://www.inet.edu.ar/index.php/programa-nacional-de-formacion-de-enfermeria-pronafe/>
- Consejo Federal de Educación. (2013). *Resolución N.º 207/13: Aprobación del marco de referencia para la carrera de enfermería*. <https://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/207-13.pdf>
- Perczyk, J. (2021). *La política educativa durante el kirchnerismo. Argentina 2003–2015* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Quilmes]. RIDAA-UNQ. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3025>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Resolución 2721/15: Lineamientos para acreditación del título de licenciado/a en enfermería*. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/135700/20151109>
- UNESCO. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa

World Health Organization. (2020). *State of the world's nursing 2020: Investing in education, jobs and leadership*.
<https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/331677/9789240003279-eng.pdf>

Fecha de recepción: 8-1-2025

Fecha de aceptación: 29-3-2025

RESEÑAS LIBROS

Rovelli, L. y Vommaro, P. (coords.) (2025). Evaluación académica y científica en transición: Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina. CLACSO

Freddy Patricio CABRERA ORTIZ¹

El volumen *Evaluación académica y científica en transición. Configuraciones institucionales, prácticas evaluativas y lineamientos de cambio en Argentina*, coordinado por Laura Rovelli y Pablo Vommaro, constituye una contribución colectiva de especial relevancia para repensar los sistemas de evaluación en el campo académico y científico argentino. Fruto del trabajo articulado por el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC-CLACSO), el libro reúne las reflexiones de 45 investigadores e investigadoras pertenecientes a una docena de universidades e instituciones públicas de ciencia y tecnología del país. Estructurado en tres grandes bloques —la evaluación institucional, la evaluación de la docencia universitaria y la evaluación responsable de la investigación—, el texto ofrece un abordaje integral, situado y propositivo sobre los desafíos que enfrenta la evaluación en tiempos de transformación estructural.

El primer conjunto de capítulos se centra en el análisis de la evaluación institucional en las universidades nacionales. El trabajo de Silvina Galetto, Graciela Castro, Sebastián Andújar, Yussef Becher y Nora Reyes propone una reconstrucción histórica de las evaluaciones de áreas de investigación y posgrado en el sistema universitario argentino. A través de entrevistas y análisis documental, el equipo muestra cómo la CONEAU ha ido configurando, desde su creación en 1996, una trama de dispositivos que, aunque estandarizados, también han debido adaptarse a las particularidades institucionales. El capítulo revela tensiones persistentes entre enfoques centrados en métricas cuantitativas y perspectivas cualitativas más ajustadas a los contextos. En ese marco, los autores destacan la necesidad de desarrollar criterios de evaluación más flexibles y contextualizados, que reconozcan la diversidad del sistema.

Sonia Araujo, por su parte, introduce en el debate la articulación entre evaluación institucional y ciencia abierta. A partir del análisis de las recomendaciones emitidas por la CONEAU a más de 70 universidades entre 2012 y 2019, identifica un bajo nivel de institucionalización de políticas de acceso abierto, gestión de datos y apropiación social del conocimiento. La autora plantea que, a pesar de ciertos avances normativos, aún persisten obstáculos estructurales para la incorporación de los principios de la ciencia abierta en los procesos de evaluación universitaria. De allí que proponga revisar los marcos evaluativos vigentes, para que estos no solo midan la producción científica, sino que también promuevan modelos inclusivos, abiertos y socialmente responsables.

Guido Riccono, Mariano Suárez Nigra y Judith Naidorf ofrecen un estudio de caso sobre la Universidad Nacional del Comahue, enfocándose en los conflictos institucionales que acompañaron los procesos de evaluación y acreditación durante las décadas de 1990 y 2000. A través del análisis de documentos y entrevistas, los autores reconstruyen la resistencia que distintos actores —autoridades, gremios, estudiantes— opusieron frente a lo que percibían como una imposición externa. El texto muestra cómo, con el tiempo, esta universidad fue incorporando progresivamente los dispositivos de evaluación, aunque no sin tensiones. El capítulo permite comprender las formas particulares que adoptan los procesos de institucionalización de la evaluación en universidades periféricas, atravesadas por disputas históricas y políticas.

La segunda parte del libro se aboca a la evaluación de la docencia universitaria. Verónica Walker y Julieta Rodera sistematizan las normativas y prácticas vigentes en las universidades nacionales argentinas, identificando fragmentaciones normativas, vacíos metodológicos y debilidades estructurales. Las autoras resaltan la ausencia de un marco nacional coherente, la preeminencia de lógicas administrativas por sobre criterios pedagógicos y la escasa

¹ Universidad de Cuenca, Ecuador / freddy.cabrera@ucuenca.edu.ec

articulación entre evaluación y formación docente. A partir de ello, proponen avanzar hacia políticas más integrales que reconozcan la especificidad de la docencia universitaria y su centralidad en la misión institucional.

Por su parte, Carolina Abdala, María Eugenia Barros, Diego Reynaga y Rubén Jesús Barrios abordan la participación estudiantil en la evaluación docente, a partir de un estudio de caso en la Universidad Nacional de Tucumán. A través de entrevistas, identifican obstáculos recurrentes: falta de retroalimentación, escasa formación crítica del estudiantado, desconfianza en la confidencialidad y percepción de inutilidad del proceso. El capítulo destaca que, si bien la participación estudiantil está normativamente reconocida, en la práctica su incidencia es limitada. El equipo investigador plantea estrategias orientadas a fortalecer la dimensión pedagógica del vínculo evaluador-evaluado, y a consolidar una cultura institucional participativa y formativa.

Déborah Saientz, Melina Lazarte Bader, Julio Sal Paz y Claudio Sebastián Fernández profundizan el análisis institucional a partir de un estudio comparado entre las universidades de Tucumán y del Sur. El trabajo explora cómo las normativas, las culturas organizacionales y las representaciones docentes configuran las formas concretas de evaluación de la enseñanza. Los autores sostienen que la docencia sigue siendo concebida como una función subsidiaria de la investigación, lo que genera un desequilibrio persistente en la valoración institucional. El capítulo propone repensar la carrera académica para que contemple, de manera efectiva, las diversas dimensiones del trabajo docente, y no solo su correlato en publicaciones científicas.

La tercera sección del libro se ocupa de los procesos evaluativos en investigación científica, con énfasis en la equidad, la diversidad de trayectorias y la responsabilidad institucional. Laura Rovelli analiza cómo los sistemas de promoción de la investigación en Argentina —especialmente CONICET y ANPCyT— evalúan las trayectorias iniciales de los y las jóvenes investigadores. La autora sistematiza las lógicas y requisitos de ingreso a la carrera científica, señalando que la exigencia de trayectorias lineales, publicaciones tempranas y movilidad internacional funciona como filtro excluyente. Su propuesta apunta a incorporar criterios más diversos, que reconozcan contextos institucionales, pertenencias territoriales y situaciones de desigualdad estructural.

A su vez, Luis Porta, Mariana Foutel, Jonathan Aguirre y Laura Proasi abordan la evaluación desde la experiencia biográfica. Mediante entrevistas a docentes e investigadores/as de distintas disciplinas, indagan en las vivencias subjetivas de ser evaluado y de evaluar. El estudio revela cómo los procesos evaluativos configuran trayectorias, modelan identidades académicas y afectan la vida personal. Los autores proponen incorporar formatos como el CV narrativo, que permita visibilizar aspectos no cuantificables, como el compromiso institucional, la vinculación territorial o los desafíos personales atravesados. Se trata de un enfoque sensible que propone humanizar la evaluación, rescatando su dimensión ética y relacional.

Desde una perspectiva de género, Melina Morzilli y Leticia Muñiz Terra analizan cómo impactan los dispositivos de evaluación en las trayectorias de mujeres científicas que han atravesado experiencias de maternidad. A partir de diez entrevistas biográficas, las autoras identifican desigualdades estructurales en el modo en que las instituciones reconocen —o no— los tiempos de cuidado, los efectos del embarazo o la crianza en la producción científica. El estudio propone introducir ajustes institucionales, como la flexibilización de criterios temporales, la valoración de trayectorias no lineales y el acompañamiento específico a mujeres en etapas críticas de su vida profesional y personal.

Mónica de la Fare y Laura Rovelli abordan la dimensión ética en la evaluación de la investigación. A partir del estudio de comités de ética en universidades argentinas, analizan el grado de institucionalización de prácticas de integridad científica. Las autoras advierten una escasa sistematización, especialmente en áreas como ciencias sociales o humanidades, donde las normativas son más recientes o difusas. El capítulo propone fortalecer la formación ética, crear instancias de consulta efectivas y desarrollar protocolos adecuados para la evaluación de proyectos en sus distintas dimensiones, desde la ética del trabajo de campo hasta la gestión de datos y la publicación responsable.

Cierra el libro el estudio de Pedro Fiorucci sobre la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CICPBA). A partir de una reconstrucción histórica e institucional, el autor analiza los cambios recientes en las políticas de evaluación, especialmente en lo que respecta a la formación e inserción de investigadores jóvenes. El estudio destaca la particularidad de este organismo, que ha desarrollado dispositivos con fuerte anclaje territorial y articulación con las universidades provinciales. El capítulo permite visibilizar experiencias locales de evaluación que buscan equilibrar criterios de calidad con principios de equidad y desconcentración disciplinar.

En el contexto actual argentino, donde las políticas científicas y universitarias enfrentan un panorama de incertidumbre, ajuste y desfinanciamiento, este libro se erige como una intervención crítica y propositiva. Lejos de limitarse al diagnóstico, la obra ofrece lineamientos para (re)construir sistemas de evaluación más justos, diversos, transparentes y democráticos. En un momento de fuerte disputa cultural sobre el valor del conocimiento público, *Evaluación académica y científica en transición* es un documento clave para sostener, defender y proyectar un modelo de universidad y ciencia al servicio de la justicia social, la equidad epistémica y el desarrollo con inclusión.