INVESTIGACIONES ACADÉMICAS EN HUMANIDADES

TOMO II. TERRITORIO Y POLÍTICAS PÚBLICAS

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
SIP Secretaría de Investigación y Posgrado
CES Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional del Nordeste
CONICET I I G H I
CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Bogado, Agustina Belén

Investigaciones académicas en humanidades. Tomo II: territorio y políticas públicas/ Agustina Belén Bogado; María Mercedes Oraisón; Adrián Almirón; Compilación de Agustina Belén Bogado; María Mercedes Oraisón; Adrián Almirón. -1a ed.- Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Humanidades, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-631-6623-31-7

1. Proyectos de Investigación. I. Bogado, Agustina Belén, comp. II. Oraisón, María Mercedes, comp. III. Almirón, Adrián , comp.

CDD 001.4

ISBN 978-631-6623-31-7
9 786316 623317

Compilación:
Adrián Almirón
Mercedes Oraisón
Agustina Belén Bogado

Diseño, Corrección, Maquetación y Edición:
Agustina Belén Bogado

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 2

EL ENTRETEJIDO DE LA CIUDADANÍA. SABERES Y PRÁCTICAS SOCIO-EDUCATIVAS ARTICULADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO 5

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS INTERCULTURALES (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA) 38

INVESTIGAR LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL NEA 57

CUANDO EL CLIMA SE VUELVE ADVERSO: UN ANÁLISIS EN ARGENTINA Y COLOMBIA 82

PRESENTACIÓN

El presente volumen forma parte de dos publicaciones que reúnen trabajos presentados y discutidos en el marco de las V*I Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales*, organizadas por la Secretaría de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, junto con el Centro de Estudios Sociales (CES) y el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET). Realizadas durante el mes de noviembre de 2024, estas jornadas se concibieron como un espacio de encuentro, diálogo y socialización de las investigaciones desarrolladas en el campo de las ciencias humanas y sociales, con el propósito de fortalecer los vínculos entre equipos de investigación, visibilizar sus producciones y promover la reflexión crítica sobre el quehacer académico.

Desde sus primeras ediciones, las Jornadas han buscado consolidarse como un ámbito de intercambio que permita profundizar en el conocimiento de las investigaciones que se realizan en la región, sus objetos de estudio, las perspectivas teóricas que las orientan y las metodologías que las sustentan. En este sentido, constituyen un espacio privilegiado para reconocer la pluralidad de problemas, enfoques y tradiciones disciplinares que conviven en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales, así como para identificar problemáticas comunes y líneas de trabajo convergentes. Al mismo tiempo, estas instancias se orientan a fortalecer la construcción de una comunidad académica integrada, capaz de proyectar sus investigaciones más allá del ámbito universitario y de contribuir, desde la producción de conocimiento, al abordaje de problemáticas sociales, culturales, políticas y territoriales relevantes para nuestra región.

En su sexta edición, las Jornadas incorporaron de manera más explícita la preocupación por ampliar los modos de circulación y comunicación del conocimiento científico. En este marco, se promovieron diversas modalidades de participación –paneles, mesas temáticas, talleres de formación, foros multiactorales y presentaciones de libros– con el objetivo de propiciar intercambios entre investigadores e investigadoras, becarios y becarias, estudiantes de grado y posgrado, así como con actores sociales e institucionales interesados en los resultados de las investigaciones desarrolladas en el ámbito universitario. De este modo, las Jornadas se constituyeron también en un espacio para ensayar nuevas formas de diálogo entre la universidad y su entorno social, en consonancia con la convicción de que el conocimiento científico es un bien público y colectivo que debe contribuir al fortalecimiento de la vida demo-

crática y al desarrollo social.

La riqueza de las actividades realizadas durante las Jornadas motivó la iniciativa de elaborar una serie de publicaciones digitales destinadas a reunir y difundir algunas de las producciones allí presentadas. Esta decisión responde tanto a la necesidad de dar continuidad a los intercambios generados en ese espacio como al interés por ampliar los circuitos de circulación del conocimiento producido por los equipos de investigación vinculados a la Facultad de Humanidades y a otras instituciones participantes.

En este contexto se proyectó la realización de dos volúmenes organizados en torno a ejes temáticos que permitieran establecer vínculos entre trabajos provenientes de distintas disciplinas y perspectivas. El presente tomo se inscribe en el eje "Territorio y políticas públicas", una perspectiva que atraviesa numerosas investigaciones desarrolladas en el campo de las ciencias sociales y humanas en nuestra región. Desde distintos enfoques disciplinares –entre ellos la sociología, la geografía, la historia, la antropología y la ciencia política–los trabajos reunidos en este volumen abordan problemáticas vinculadas con la configuración de los territorios, las dinámicas sociales que los atraviesan y las políticas públicas orientadas a intervenir en ellos.

En este marco, el territorio es comprendido no solo como un espacio geográfico, sino como una construcción histórica, social y política en la que se articulan actores, instituciones, prácticas y disputas por el sentido y el uso del espacio. Las investigaciones aquí reunidas permiten reconocer cómo los procesos territoriales se configuran a partir de relaciones sociales complejas, así como también cómo las políticas públicas se diseñan, implementan y resignifican en contextos específicos, atravesados por desigualdades, demandas sociales y dinámicas institucionales diversas.

Los capítulos que integran este volumen abordan, desde distintas perspectivas disciplinares, problemáticas vinculadas con la relación entre territorio, sociedad y políticas públicas, poniendo de relieve la amplitud de enfoques y objetos de estudio presentes en las investigaciones desarrolladas en la región.

El primer capítulo, "Experiencias de educación superior en contextos interculturales", analiza una experiencia de articulación entre docencia, investigación y extensión orientada a la formación en contextos de interculturalidad. El trabajo recupera el vínculo establecido entre equipos docentes universitarios y las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, explorando las prácticas de maternaje, los relatos comunitarios y las memorias territoriales como recursos pedagógicos y como vías para la producción de conocimiento intercultural. A partir de metodologías cualitativas como las historias de vida y el registro etnográfico, el capítulo reflexiona sobre la relación entre territorio, cultura y memoria, destacando su potencial para enriquecer la formación docente y promover una educación sensible a las diferencias culturales.

El segundo capítulo, "Investigar la historia contemporánea del NEA", presenta una reflexión colectiva surgida de un conversatorio realizado durante las Jornadas, en el que participaron distintos grupos de investigación dedicados al estudio de la historia regional. A partir de preguntas orientadas a revisar las prácticas de investigación histórica –quiénes escriben la historia, con qué fuentes se trabaja y cuáles son los problemas que estructuran las agendas de investigación–el capítulo ofrece una mirada crítica sobre el desarrollo del campo historiográfico en el Nordeste argentino y sobre los desafíos que implica construir conocimiento histórico desde una perspectiva regional.

El tercer capítulo, "La historia política contemporánea en el Nordeste: un balance sobre los trayectos de investigación", se propone examinar la consolidación de la historia política regional como campo de estudios. A través de un balance de las principales líneas de investigación desarrolladas en las últimas décadas, el trabajo analiza los aportes teóricos y metodológicos que han permitido renovar el estudio de la política en clave subnacional, así como las posibilidades que ofrece la escala regional para comprender procesos políticos más amplios en la historia argentina reciente.

Finalmente, el capítulo “Cuando el clima se vuelve adverso: un análisis en Argentina y Colombia” aborda los impactos territoriales y sociales de los fenómenos climáticos extremos. A partir de un enfoque comparativo y multidisciplinario, el trabajo examina eventos como olas de calor, heladas intensas, precipitaciones extremas o anegamientos, analizando no solo sus características meteorológicas sino también sus consecuencias socioeconómicas y territoriales. El capítulo subraya la importancia de comprender estos fenómenos desde una perspectiva que articule la dimensión ambiental con las condiciones sociales y la vulnerabilidad de los territorios.

En su conjunto, estas contribuciones permiten reconocer la centralidad del territorio como categoría analítica para comprender procesos sociales, históricos y ambientales que atraviesan la región. Asimismo, ponen de manifiesto la importancia de abordar estas problemáticas desde perspectivas interdisciplinarias y en diálogo con los contextos locales en los que se inscriben las investigaciones.

La publicación de estos volúmenes busca prolongar y ampliar el diálogo iniciado en el marco de las *VI Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales*, ofreciendo a la comunidad académica y al público interesado un conjunto de reflexiones que dan cuenta de la vitalidad de las investigaciones desarrolladas en el campo de las Humanidades y las Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, esta iniciativa reafirma el compromiso de la universidad pública con la producción, circulación y apropiación social del conocimiento, entendiendo que la investigación constituye una herramienta fundamental para comprender críticamente los procesos sociales y contribuir, desde el ámbito académico, a la construcción de sociedades más justas y democráticas.

EL ENTRETEJIDO DE LA CIUDADANÍA. SABERES Y PRÁCTICAS SOCIO-EDUCATIVAS ARTICULADAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO[1]

La caracterización de los procesos de formación que reconocen las y los estudiantes en su historia de vida e implican experiencia en la construcción de ciudadanía ha sido abordada desde perspectivas multidimensionales que consideran escenarios de construcción de saberes basados en perspectiva de derechos institucionales, provenientes de lineamientos curriculares, de disciplinas académicas, de la legislación y políticas públicas vigentes y del contexto social. Así, con un enfoque transdisciplinario proponemos describir y vincular la trama de los procesos de construcción de ciudadanía en el trayecto de formación de las y los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, desde las representaciones de la vida académica universitaria, así como también desde experiencias situadas de formación docente continua y en ejercicio. Las metodologías descriptas en cada sección para el abordaje de las temáticas, están atravesadas por experiencias relatadas y conocimientos de base narrativa en torno a las concepciones o vivencias propias de estudiantes y/o docentes sobre las epistemologías puestas en juego en cada línea de trabajo presentada.

Con miras a delinear un enfoque integrador de las prácticas académicas situadas y los espacios educativos institucionales de la comunidad (escuela, jardín, centros comunitarios, otros), se propuso una revisión crítica entre ambos escenarios de construcción de ciudadanía intra y extra muros, permeables a la influencia de múltiples procesos educativos y culturales del entorno ambiental y social. La construcción de ciudadanía se vincula de este modo con los procesos de constitución de la subjetividad, con los derechos y la construcción de saberes que generen oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, y apropiarse de los significados culturales colectivos en el marco de procesos de concertación y de interacción, revisión y cambios que la vida universitaria entrama en todos sus actores.

A su vez, como en una espiral, las propuestas relatadas tienen anclaje en investigaciones realizadas por los equipos de cátedra participantes a través de proyectos de investigación que han sido claves en los últimos años; ellos son:

- “Buenas Prácticas en la Educación Infantil” (PI 19H004), en el marco del cual se presentan dos avances de investigación: el primero, un estudio sobre formación docente y lenguajes expresivos a partir de preguntas sobre la potencia de dar significado a la formación desde narrativas personales y colectivas: en el primer caso, se analiza el uso de narrativas pedagógicas como herramientas que permiten a las/los/es estudiantes del profesorado y licenciatura en Educación Inicial construir sentido pedagógico a partir de sus vivencias en el marco de su trayecto formativo como partícipes del Taller de Expresión Corporal; en el segundo caso, se recuperan miradas desde experiencias sobre educación estética en la Educación Inicial desde el Lenguaje Plástico Visual.

[1]Este capítulo es resultado de los trabajos expuestos en las mesas temáticas “Lenguajes expresivos y prácticas experienciales en la formación docente y educación infantil: desafíos y articulaciones II”; “Educación Estética en la Educación Inicial desde el Lenguaje Plástico Visual: Miradas Recuperadas desde Experiencias Situadas”; “Planes Jurisdiccionales de Alfabetización, una lectura”; “Enseñanza y aprendizaje de la ESI desde la formación y la práctica docente” y el Foro Multiactoral sobre ingresantes en el marco de las *VI Jornadas de Intercambio de la producción científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (Res-2024-307-CD-HUM#UNNE) y que se llevó a cabo del 11 al 29 de noviembre de 2024 en la Facultad de Humanidades (UNNE).

- "Estudio de procesos de construcción de ciudadanía en el nivel universitario e inicial desde perspectivas latinoamericanas" (PI 22H021), en el marco del cual se presentan experiencias académicas y se analizan prácticas educativas de nivel Inicial en salas de jardines de la ciudad de Resistencia, Chaco. Estas reflexiones, surgidas desde las líneas de investigación vigentes analizan la constitución de subjetividades, formación ciudadana e infancias, la Educación Sexual Integral, la alfabetización inicial en la educación infantil, los lenguajes expresivos y los factores que favorecen y dificultan el ingreso y permanencia de estudiantes universitarios.[2]

Diferentes perspectivas teóricas y disciplinas académicas han configurado este capítulo en el cual las autoras y colaboradoras han volcado sus reflexiones desde perspectivas críticas, comprometidas con los derechos de las infancias en primer lugar y mirando, a la vez, los procesos de formación y recorridos académicos que la universidad propone en los mismos sentidos con el fin de comparar enfoques y evaluar avances sin dejar de identificar los obstáculos didácticos y aquellos que el contexto actual impone sobre la educación de los futuros docentes.

En relación con la Educación Sexual Integral (ESI), los registros orales y escritos de las trayectorias formativas y de las observaciones dan cuenta de la fragmentación presente entre teoría y práctica y la distancia entre estos contextos en intervenciones educativas tanto en el nivel inicial como en la universidad formadora de docentes. A más de 15 años de la promulgación de la Ley 26150 de ESI y su implementación a partir del 2008 con la creación del Programa Nacional, se reconoce un avance desparejo en los diferentes niveles educativos donde su enseñanza es obligatoria; pero más aún en el ámbito universitario donde solamente se trabaja por voluntad de docentes comprometidos y/o en el marco de proyectos de extensión a la comunidad, sin lineamientos curriculares acordes a la formación de docentes en esta temática. Se comparten en esta sección análisis y reflexiones de la puesta en práctica de la ESI desde la perspectiva de género y derechos, en situaciones áulicas de salas de jardín de infantes, en los ambientes de aprendizaje que recorremos a diario en la universidad, en los materiales educativos que utilizamos y los discursos pedagógico-didácticos de los/las docentes.

La alfabetización, merece una sección aparte ya que con el inicio de una nueva gestión de gobierno en la Argentina y en el marco del Plan Nacional de Alfabetización se establecieron garantías sobre el derecho a aprender a leer y escribir de todos los estudiantes del país. Este se presenta como el desafío educativo más inmediato en cuanto a la necesidad de equiparar las desigualdades, desde una perspectiva de derechos, que actualmente presenta un escenario quebrado y complejo, hecho que se analizará en la sección correspondiente.

Finalmente, las reflexiones sobre la problemática actual del ingreso y permanencia en la universidad en este período pospandemia aporta miradas individuales y subjetivas desde experiencias concretas de sostenimiento de la actividad universitaria frente a tantos elementos que juegan en contra, especialmente en este momento socio-político que vivimos. Se destacan factores que promueven la permanencia y estrategias educativas que han resultado exitosas en este sentido para facilitar desde allí mejores accesos al conocimiento en la universidad pública valorando la construcción colectiva de diferentes abordajes en el ingreso a las trayectorias de formación, partiendo de un currículum con perspectiva de derechos y de género, intercultural e integral.

Griselda Inés Oria

[2]Estas líneas de estudio se sostienen en prácticas académicas de los equipos de cátedra en las asignaturas: Plástica en la Educación Inicial, Taller de Expresión Corporal, Lengua en la Educación Inicial, Taller Investigación, Educación y práctica 1, Educación para la Salud en la primera infancia; espacios curriculares de las carreras del profesorado y la licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

1. Educación estética en la educación inicial desde el lenguaje plástico visual: miradas recuperadas desde experiencias situadas

El objetivo de este trabajo fue realizar aportes y contribuciones que permitan modificar prácticas de la enseñanza de la plástica, en contexto de educación infantil, sostenidas por tradiciones de abordajes sumamente reduccionistas en cuanto a lo perceptivo, expresivo y con ausencia o escasísimas propuestas de apreciación de obras; esto último en referencia al derecho de las infancias de acceder, enriquecerse y conectarse con el patrimonio artístico-plástico-visual de nuestra cultura. El estudio se abordó desde un enfoque interdisciplinario que integra la mirada específica en Bellas Artes y Arquitectura con la formación en Educación Inicial, Educación Intercultural y Didácticas no parametrales. Complementariedad abonada, además, por una apoyatura en enfoques críticos y alternativos, comprometidos con la perspectiva de derechos.

Las prácticas que se interpelan son las observadas por las estudiantes de las carreras de profesorado y licenciatura en Educación Inicial, en el marco de sus salidas al campo, en salas de los ciclos maternal e infantes. Estas prácticas, en relación con lo plástico-visual, aluden predominantemente a actividades denominadas como dibujo libre, desarrollo de técnicas grafo-plásticas en soportes de material fotocopiado, así como también a actividades guiadas por consignas rígidas y relacionadas con temas del calendario escolar. Estas observaciones evidencian la persistencia de un tipo de intervención didáctica vinculada a la perspectiva contextualista (Eisner, 1995), dado que tales actividades son planteadas desde un uso reduccionista y meramente instrumental del lenguaje artístico-expresivo al estar al servicio de otros contenidos curriculares. Es decir, no se proponen desde una enseñanza de la plástica centrada en los valores que el arte en sí mismo brinda al sujeto; entre ellos, el desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente desde la dimensión estética.

Este conjunto de propuestas que se interpelan, ocurren además en entornos escolares repletos de abundantes estímulos que visten las salas desde un criterio vinculado al concepto de capitalismo infantil (Bustelo, 2011). De este modo, láminas, frisos y accesorios ornamentales configuran un tipo de espacio áulico e institucional que provee una estética infantilizada, caracterizada por imágenes estandarizadas extraídas de la extensa gama de productos masivos ofrecidos por la industria de consumo "para" la niñez, desde una concepción meramente de mercado.

Desde esta lectura crítica, se buscó identificar experiencias relacionadas con la enseñanza de la plástica en educación inicial, a partir de intervenciones que refieren a lo que se denomina como perspectiva esencialista (Eisner, 1995). Ésto, en el marco del proyecto de investigación "Buenas Prácticas en la Educación Infantil: Estudio de Casos en Resistencia y Área Metropolitana, durante el periodo 2020-2024". Lejos de una posición centrada en la búsqueda de modelos de enseñanza, se consideró importante des-ocultar prácticas situadas, es decir, desarrolladas en y desde el contexto local, que por sus características distintas y disruptivas en comparación con las interpeladas, puedan ser recuperadas y puestas en valor. Desde esta colocación, se buscó profundizar en los sentidos estéticos y didácticos de las mismas, desde una doble hermenéutica (Yuni y Urbano, 2000) a fin de generar nuevas lecturas sobre los modos de intervenir, acompañar y potenciar el desarrollo de la percepción, la apreciación estética y la expresión plástico-visual en la primera infancia.

Uno de los principales marcos de referencia en cuanto a la Educación Estética sobre los cuales se fundamentó este estudio, es la ponderación sobre la contribución del arte a la cultura y la experiencia humana, por su valor en sí mismo, es decir por su capacidad para aportar valores implícitos y características específicas que no se encuentran en ningún otro ámbito de la vida. Desde esta perspectiva denominada como esencialista y en consideración con los postulados de Eisner (1995), esta singularidad del arte se manifiesta en tres aspectos fundamentales que resultan claves para la educación artística: a) El desarrollo de capacidades

expresivas; b) La percepción estética, y c) La apreciación del arte en su contexto histórico y social.

El desarrollo de capacidades expresivas desde lo plástico visual, como aspecto mencionado en primer lugar, refiere a las posibilidades de crear y producir formas artísticas a través de diversos medios en términos de materiales y técnicas. Esta habilidad no solo fomenta la creatividad, sino que también promueve la comunicación de emociones y pensamientos íntimos, contribuyendo así al enriquecimiento del lenguaje plástico-visual.

En este punto, cobra importancia el concepto de autoexpresión postulado por Herbert Read (1955), en diálogo con los principales aportes de Lowenfeld y Lambert (1980) en cuanto que cada individuo, de manera subjetiva, crea su propio lenguaje gráfico para comunicar su intransferible interpretación del mundo. Es decir, verifica la capacidad creadora en la niñez, lo cual, al ser leído en clave de derechos, estos estudios focalizados en el desarrollo gráfico ponen de manifiesto la importancia de valorar estas expresiones como un singular medio de comunicación humana. Desde estas postulaciones y en diálogo con las consideraciones sobre la enseñanza del lenguaje artístico –expresivo, surgen premisas didácticas sobre el valor de las intervenciones que buscan reconocer y potenciar la singularidad y originalidad de los trazos de cada una de las niñeces como criterio de protección de la diversidad en la expresión artística y en cuanto a la contribución de la construcción de un entorno inclusivo en donde se celebre la creatividad de cada uno de los sujetos.

En segundo lugar, se menciona el desarrollo de capacidades para la percepción estética como otro aspecto crucial. El mismo refiere a la habilidad para observar y apreciar la belleza en las diversas manifestaciones artísticas. El desarrollo de la percepción desde lo sensible se torna crucial en la primera infancia, dado que delinea un camino para el desarrollo de la percepción estética, la cual no solo involucra el reconocimiento de elementos formales, sino que también abarca la comprensión de las emociones evocadas por las obras de arte, lo que a su vez nutre el espíritu crítico de quien observa.

Por último, la capacidad para apreciar y comprender el arte como fenómeno cultural implica situar las obras en su contexto histórico y social. Este entendimiento permite a las personas en general establecer conexiones significativas entre el arte y sus implicaciones en la sociedad, fomentando así una dinámica de respeto y valoración hacia diversas formas culturales.

Desde este marco conceptual, la investigación se propuso recuperar experiencias que permitan profundizar en los modos de intervenir, acompañar y potenciar, en el contexto de la enseñanza en la primera infancia, los procesos vinculados a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen una naturaleza estética y expresiva; cómo se aprende a percibir y a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza; y cómo se construye la comprensión del arte como producción cultural. El trabajo se centró en el estudio de experiencias desarrolladas en dos instituciones del Gran Resistencia situadas en contextos de interculturalidad y desigualdad social, compartiendo en ambos casos la particularidad de haber sido coordinadas por docentes que, además de poseer una formación específica en educación inicial, contaban con trayectorias formativas inherentes a la educación estética desde el lenguaje plástico-visual.

Se tomó la decisión estratégica, en cuanto a lo metodológico, de plantear el estudio como una investigación abierta desde un modelo de reciprocidad de beneficios (Yuni y Urbano, 2000), por el explícito deseo de participar, documentar y colaborar con esta investigación por parte de los actores involucrados, incluidos un grupo focal de niñas y niños que prestaron su consentimiento y expresaron sus recuerdos y opiniones respecto de sus vivencias en el marco de una entrevista grupal.

1.1. Experiencias plásticas con elementos naturales: construcción de sentidos de belleza a partir de situaciones expresivas, perceptivas y apreciativas

La situación pedagógica aquí puesta en valor fue desarrollada en el marco del aislamiento

sanitario provocado por la pandemia de COVID-19 y representa la posibilidad de intervenir desde una didáctica situada, alternativa y de la potencia dado que construye un entorno de posibilidades a partir de una actitud creativa y movilizadora de procesos de creatividad, soslayando desafíos estructurales de orden económico-social en el contexto del fenómeno global que tuvo serias implicancias en las dinámicas de la vida cotidiana. La misma expone intervenciones posibilitadoras de una vinculación sensible con los entornos naturales y con los elementos de la naturaleza, las cuales promueven procesos de percepción, expresión y apreciación en la primera infancia, sorteando desafíos y limitaciones referidos tanto al contexto socioeconómico como al contexto de mediación escolar, debido a que se trata de una intervención gestionada a través de dispositivos digitales.

A continuación, se incluye un extracto del relato realizado por la profesora María del Mar Andino Ognio, quien coordinó el desarrollo de esta propuesta de expresión plástica–visual desde la modalidad virtual. En el escrito se exponen tanto la situación contextual de origen como la actitud divergente de la docente, es decir, su disposición para pensar y actuar explorando diversas opciones y soluciones creativas ante un problema puntual.

> Nos pusimos a pensar en cómo podíamos hacer arte sabiendo que los ñaqpiolec[3] no tenían nada en las casas... Pensar cómo hacer sin tener acceso a lo que comúnmente nosotros podemos ofrecerles en el Jardín... sean pinturas, soportes,... La idea era pensar en cómo hacer arte sin tener absolutamente nada de esos materiales al alcance. Entonces nos pusimos a considerar sobre qué podían tener. En una casa puede haber cáscaras, frutas, verduras... En los patios, ramitas... Recuerdo que primero me puse a hacer un rostro humano con esos elementos, y disfruté hacerlo con mi hijo. Entonces, me puse a pensar en cómo transmitir a los niños esa propuesta. (Andino Ognio, comunicación personal)

Como parte de la documentación proporcionada por las docentes se accedió al dispositivo audiovisual que diseñaron para enviar la propuesta de expresión plástica con elementos naturales a través de celulares, único medio digital disponible para llegar a las familias de las niñas y los niños en los tiempos de estricto aislamiento sanitario por la pandemia. Esta información, junto al video subido en la plataforma YouTube,[4] permite realizar la siguiente interpretación a partir de algunos puntos que se consideran importantes señalar:

La propuesta nace del deseo de una docente que es parte de un proyecto educativo comprometido con los derechos de las infancias. Esa pulsión de deseo lleva a resolver, de forma muy simple y creativa, grandes dificultades planteadas por las limitaciones relativas a la circunstancia de aislamiento durante la pandemia y a la situación de no poder solicitar a las familias otros recursos y/o materiales convencionales, dadas las condiciones de pobreza y desigualdad social.

Como se indica en el relato escrito, la mirada docente, lejos de apoyarse en el paradigma del déficit, busca poner en valor elementos culturales que forman parte de la comunidad originaria de sus destinatarios. En este caso, en la documentación recolectada se hace alusión al tiempo de "nauoxo", como categoría ancestral que conecta el sentido de belleza con la cosmovisión del pueblo qom. Esta cosmovisión abarca sentidos referidos a modos de percibir y vincularse con el entorno natural, los astros y el cosmos.

> Es importante contar que fue en un tiempo muy importante para nosotros en la escuela, que es el tiempo de "Nauoxo", donde todo empieza a florecer, donde la tierra deja de estar dormida después de tanto tiempo, pasado el invierno y todo empieza a nacer, todo empieza a florecer... entonces era también aprovechar eso, aprovechar los frutos que

[3]Ñaqpiolec. Palabra en lengua Qom que refiere a 'niñez'.

[4]Se presentan avances sobre el estudio de dos experiencias plásticas recuperadas para su descripción e interpretación. Las mismas fueron desarrolladas por el equipo del nivel inicial del Centro Educativo Franciscano Intercultural Bilingüe "Cacique Pelayo" de la localidad de Fontana, Chaco, coordinadas especialmente por la docente María del Mar Andino Ognio, junto a Analía Medina, docente referente de la comunidad Qom. En ambos casos, la densidad de datos recolectados posibilitó seleccionarlas como muestras para la sistematización y construcción de categorías de la investigación en curso.

> empezaban a aparecer en los árboles, en los arbustos,... las flores, eso... (Andino Ognio, comunicación personal)

Por otro lado, en cuanto a la naturaleza de la propuesta, más allá de encuadrarse en la propuesta global de un proyecto institucional de educación intercultural que busca poner en valor los sentidos culturales del pueblo qom el contexto de pertenencia de sus destinatarios, la experiencia en sí, se desarrolla desde una perspectiva esencialista, en el sentido planteado por Eisner. Es decir, fue planteado desde "el valor de la experiencia estética como valiosa en sí misma y no como medio para otros fines" (Eisner, en Brandt *et al*., 2011 p. 31.).

> De la experiencia aprendí esto de que no es necesario hacer arte para dejar plasmado en algo que perdure, un dibujo que luego pueda ponerse en una carpeta, o en una muestra, o convertirlo en un cuadro...Puede permanecer en un tiempo muy corto. Esto de hacer arte por el simple hecho de hacer arte para que lo disfruten mucho y que dé mucha satisfacción, sin que haya otro fin o que haya un uso de esa producción, no sé si me explico. (Andino Ognio, comunicación personal)

El dispositivo enviado a las familias, ofreció orientación y andamio desde lo visual y lo sonoro a partir de la escucha de la voz docente que se ofrece de manera clara y simple para dejar "ofertada" (Brandt *et al.*, 2011 p 53) la invitación a crear libremente, recurriendo a los elementos naturales que puedan encontrar los niños y niñas en sus entornos familiares. Este modo de acompañamiento guarda sintonía con la metodología Reggio Emilia (Brandt *et al.*, 2011) que plantea como actitud de intervención negociada, no impositiva, donde el docente sugiere y genera una encomienda a modo de propuesta ofertada para que el niño, la niña o niñe puede tomarla, rechazarla o tenerla en reserva para otro momento (Brandt *et al.*, 2011). La consigna, puesta en palabras, fue ofrecida y sostenida por un entorno visual singular. Este cuidado estético del mensaje visual consistió en imágenes con texturas visuales vinculadas, las que se corresponden con tejidos ancestrales realizados con elementos naturales, propios de la creación de los pueblos originarios de esta región. Esto implica que se comunicaron sentidos desde la propia estética de la cultura, dando continente al contenido de la propuesta expresada en la siguiente consigna:

> Diapositiva 1. La' Ñaqpiolec, buen día;
> Diapositiva 2 Hoy les proponemos salir a su patio a buscar todo lo que "nauoxo" nos regaló;
> Diapositiva 3 Pueden ser hojas, piedras, flores, frutos, ramas;
> Diapositiva 4 Y hacer una obra de arte. Ustedes eligen qué hacer;
> Diapositiva 5 No olviden poner un nombre a su obra, sacarle una foto y contarnos por audio;
> Diapositiva 6 ¡Anímense! Ustedes pueden ñaqpiolec.
> (Andino Ognio, comunicación personal)

Es importante rescatar lo que la propia docente valoró como aprendizaje en relación con la producción efímera, haciendo hincapié en el disfrute del proceso expresivo. Asimismo, se destaca la manera de documentar y proporcionar una forma alternativa de visibilización y apreciación de las producciones realizadas para poner en valor la experiencia en sí. Esto se llevó a cabo a través de una "muestra virtual" de las obras, presentada en un video que también se socializó con las familias.

> Armamos un pequeño dispositivo audiovisual de 30 segundos, y les pasamos a los chicos, a las familias, todo virtual a través de Whatsapp. Se re entusiasmaron. Lo que más me gustó de las muchas obras que mandaron, es que no eran figurativas. Tal vez tenían algún sentido figurativo para ellos pero a la imagen de uno, no eran figuras representadas. Valoro mucho la experiencia, porque era usar la creatividad, la imaginación y pensar en ellos, en lo que podían tener al alcance y que sea algo que les gustara... El poder acompañar sin poder estar ahí al lado... Fue una experiencia muy linda. Sentí, de alguna

> manera, el poder estar cerca sin poder estarlo... También es cierto que en algunas de las obras que mandaban, se veía la intervención de la familia, pero bueno, también era un contexto dónde también a ellos les habrá gustado participar porque fue un tiempo claramente difícil para todos. Cuando digo Arte, hacer arte, pretendo decir experiencias de arte, que los niños, los ñaqpiolec tengan experiencias de arte, sin poder estar de manera presencial con nosotros... cómo nosotros podíamos hacer desde dónde estábamos, brindarles la posibilidad de que tengan experiencias de arte. (Andino Ognio, comunicación personal)

Por último, cabe señalar que el corto audiovisual contiene además, una sección de "apreciación de obras", por lo que en su conjunto, como expresión de una unidad organizada, toda la propuesta permite dar cuenta del sentido y valoración que estos actores otorgan a la educación estética en el nivel inicial, considerándola como un camino para sensibilizarse con la belleza del entorno natural y para conectar con lo bello, tanto en las composiciones que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad como en el propio proceso de creación y expresión.

1.2. Experiencias plásticas con materiales no convencionales y recuperados. Construcciones efímeras

La puesta en valor de esta propuesta se realizó con participación infantil, es decir, en el proceso de análisis de la información recolectada sobre esta situación pedagógica en particular, se incorporó a un pequeño grupo de niñas y niños de la sala de 4 y 5 años quienes actuaron como informantes clave. Previo al proceso, dieron su consentimiento personal como sujetos de derechos, tal como lo menciona el Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño, además del consentimiento de sus familiares tutores.

La trama de intervenciones y situaciones que posibilitaron a las niñas y los niños concentrarse, disfrutar, y realizar construcciones efímeras tridimensionales con elementos no convencionales sobre diferentes soportes articuladas con situaciones de juego teatral con tintes de composición visual, utilizando el cuerpo como soporte para crear y jugar con textiles a modo de *collage* de tipo "performances", posibilitan nombrar y valorar esta experiencia como otra propuesta de educación estética por la naturaleza de su desarrollo desde la perspectiva esencialista.

Según la docente, la misma surgió al conmoverse por la problemática ambiental, luego de observar con las niñas y los niños, la basura en la laguna cercana a la escuela. Aquí resulta importante recuperar "la mirada" no naturalizada, sino "molesta" e "inquieta" sobre algo que perturba en cuanto al sentido de belleza identificada con la naturaleza que otorga la comunidad originaria. Asimismo, también es relevante advertir cómo aquello que aparece como parte de una situación de observación del entorno puede ser tomado como disparador para el desarrollo de una propuesta plástico-expresiva desde una perspectiva esencialista. La explícita intención de la docente de generar un ámbito que articule lo vivenciado con procesos creativos favorecedores del desarrollo del pensamiento divergente es lo que permite la actividad estética.

> Después de explorar, manipular y descubrir cada elemento desde lo sensitivo, jugar a apilar, encastrar, etc. empezamos a aventurarnos a intentar armar sobre diferentes soportes variadas creaciones. Es importante aclarar que los niños y niñas tienen muchísima experiencia en juegos de construcción, siendo esto una propuesta muy frecuente en el jardín, solo que ahora la idea era crear con elementos recuperados una obra de arte. Así, con todos los materiales al alcance, con la motivación y el entusiasmo necesario, los ñaqpiolec empezaron a hacer creaciones maravillosas. Algunos en plano y otros se animaron a hacerlo en altura. Nosotras íbamos acompañando, siempre respetando sus decisiones, pero permitiéndonos animarlos a utilizar otros elementos si ellos lo consideraban. Con música de fondo que acompaña la inspiración, los niños con

> mucho disfrute, realizaron creaciones efímeras, utilizando no solo los materiales que habíamos recuperado, sino también varios objetos que encontraron en la sala y decidieron usar.
> Los niños que decidieron construir esculturas en altura, se encontraron con la dificultad de que las cosas se les caían, pero transformamos eso en un momento lúdico dónde nos reímos con cada caída. Así que pensamos que para la próxima oportunidad debíamos pensar de qué manera sostener estos elementos. Inmediatamente terminada la propuesta con mucho equilibrio y cuidado armamos un pequeño espacio de exposición. (Andino Ognio, comunicación personal)

El análisis documental, escritos y observaciones realizadas, posibilitaron construir los siguientes puntos que refieren a un conjunto organizado de orientaciones didácticas que, desde el marco conceptual de esta investigación, se interpretó como intervenciones con sentido de "buenas prácticas" en cuanto a la enseñanza del lenguaje plástico-visual.

- La situación de observación inicial, en este caso de la naturaleza o de un entorno natural "dañado", en términos de los actores, conmueve y moviliza internamente, formando parte de las acciones que posibilitan el desarrollo de la percepción.
- La situación de expresión se desarrolla a partir de una intervención ofrecida por la docente, quien la propone como parte de un "proyecto de arte con materiales recuperados y no convencionales". El mismo involucra un tiempo inicial y participativo de recolección, búsqueda y clasificación de materiales de todo tipo.
- Consentimiento por parte de las niñeces. En este caso, en el relato docente se menciona el hecho de que ellos contaban con el entusiasmo necesario, es decir, con el interés por parte de los mismos para encarar la acción propuesta.
- Disponibilidad de los materiales al alcance de las niñas y los niños.
- Con los materiales recolectados, se habilita un tiempo de juego que también es tiempo de exploración sensitiva. Es una oportunidad para ver, tocar y experimentar las posibilidades de realizar diferentes acciones a partir de las cualidades que los materiales aportan por su materia, forma, tamaño, volumen, etc.
- Luego de este tiempo de juego exploratorio, que podría vincularse también al juego de construcción, se propone explícitamente realizar "una obra de arte". En este punto, resulta importante expresar que, en la observación del registro fílmico de la experiencia, las niñas y los niños claramente se encuentran inmersos en un proceso creativo con intencionalidad estética.
- Lenguaje específico manifestado en expresiones como "variadas creaciones", "sobre diferentes soportes", "en plano horizontal", "altura", "creaciones efímeras", "esculturas". Esto es, el modo de poner en palabras el proceso de creación, da cuenta de la referencia a elementos que hacen al lenguaje plástico-visual en el discurso de quien interviene y acompaña, develando su mirada, su intencionalidad y el sentido que otorga a la experiencia.
- El entorno que contiene la experiencia, en cuanto al clima propicio para su desarrollo. Se trata de la textura ambiental que convierte toda la experiencia en una vivencia estética: "Con música de fondo que acompaña la inspiración, los niños, con mucho disfrute, realizaron creaciones efímeras".
- Invitación a más. En cuanto al modo de orientar, la docente explicita que, si bien se respetaban las decisiones de las niñas y los niños, también se los animaba a considerar otros elementos para la composición que estaban realizando.
- Culminación con espacio para una puesta en valor centrado en el proceso creativo. La acción culmina con la generación de un espacio de exposición, el cual claramente no era el fin último, dado que en el relato se menciona que, al trasladar las obras, se les caían, ya que no habían podido resolver el modo de sujetar los elementos. Esa no centración en el producto final posibilitó risas en vez de frustración, razón por la cual se pudo interpretar

que la mirada estuvo centrada en el proceso de creación.

En conclusión, el conjunto de intervenciones, hacen posible la valoración de las buenas prácticas, dado que su atributo es abrir la jugada para facilitar la expresión artística. Esto hace posible el desarrollo del pensamiento divergente, incluso en contextos de inequidad social, en clave de derechos de las infancias, sin renunciar a la educación estética como camino para apreciar la belleza del entorno natural o para encontrarse con lo bello en el propio proceso de creación y expresión. La proyección de nuestro estudio, en consonancia con los supuestos del proyecto origen del estudio, espera aportar modos de abordajes alternativos que puedan dialogar con posibles transferencias a otras áreas o campos. Consideramos que el caso analizado, a la luz de las categorías mencionadas, propende a la disponibilidad para modificar concepciones que sostienen prácticas instrumentales, reduccionistas y estereotipadas propiciando así superar lo naturalizado y promover a la formación de una ciudadanía que incluya la sensibilidad estética como parte de la dimensión humana. Lo estudiado se inscribe en una propuesta que moviliza y genera producción cultural colectiva por parte de docentes que trabajan en equipos caracterizados por la reflexión crítica de sus prácticas y que las fundamentan teóricamente (Burgos *et al.,* 2019).

El proceso realizado en el marco de los proyectos pretende contribuir al conjunto de experiencias identificadas como buenas prácticas en el contexto de los estudios de casos en Resistencia y el Área Metropolitana. Las conclusiones surgidas del intercambio de los integrantes permitirán seguir pensando el tema de las buenas prácticas en la Educación Infantil desde una visión internacional, a partir de las investigaciones dirigidas por Miguel Ángel Zabalza Beraza de la Universidad de Santiago de Compostela en España, replicadas y coordinadas en Argentina por REDUI (Red Universitaria de Educación Infantil).

Graciela Beatriz Rojas
Mirian Celeste Romero

Referencias bibliográficas

Brandt, Ema; Soto, Claudia; Vasta, Laura y Violante, Rosa. (2011). *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Editorial Biblos.

Burgos, Noemi; Silva, María del Carmen; Grinovero, Nora; Villamonte, Patricia; Bregagnolo, Norma; Gusbert, Jimena; Peralta Reynaud, Maria Eugenia; Loobel, Fanny; Gomez, Marcela; Lodi, Andrea. (2019). Investigaciones sobre buenas prácticas en educación inicial en Argentina. *Scientia Interfluvius*, 10(2), 17-42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9293049.

Bustelo, Eduardo. (2011). *El recreo de la infancia*. Editorial Siglo XXI.

Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós Educador.

Eisner, Elliot. (1972). *Educar la visión artística.* Paidós.

Lowenfeld, Viktor y Brittain, Lambert. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz.

Read, Herbert. (1955). *Educación por el arte*. Editorial Paidós.

Yuni, José y Urbano, Claudio. (2000). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación acción.* Brujas.

2. La Expresión Corporal como lenguaje estético en la formación docente para la educación infantil

El fenómeno educativo que se aborda en este apartado se encuadra en la lógica cualitativa, centralmente desde el paradigma interpretativo, el cual tuvo la intención de comprender el significado y analizar e interpretar los modos en que los lenguajes expresivos, en particular el corporal, intervienen en la construcción de experiencias formativas significativas en la educación inicial y en la formación docente. Para acceder a esos significados y significantes implicados en la expresión corporal, se han utilizado narrativas escritas y desgravaciones de audios realizados por las estudiantes.

Dichas narrativas tuvieron como consignas escribir situaciones autobiográficas de la experiencia en el taller de Expresión Corporal de manera que puedan dar cuenta de las sensaciones y pensamientos que las atravesaron. Las mismas fueron validadas por la historia natural de la investigación que permitió la reconstrucción de relatos explícitos, realizando un proceso reflexivo sobre los datos y acontecimientos.

El eje articulador del estudio presentado gira en torno al concepto de "experiencia", no sólo como vivencia individual, sino como construcción colectiva de sentidos, espacios de creación y reflexión crítica. La experiencia en contextos de expresión artística se configura como un territorio fértil para pensar la educación más allá de lo transmisivo, revalorizando las subjetividades, las corporalidades y los lenguajes no verbales como formas legítimas de conocer y comunicar.

Restituir el lugar del sujeto a través de sus propias experiencias en los procesos de formación y enseñanza, reconociendo su capacidad de significar, crear y habitar el conocimiento desde una lógica sensible, estética y corporal. En un contexto donde las prácticas escolares tienden a privilegiar lo racional, verbal y normado, estos trabajos ofrecen una alternativa crítica y transformadora. "Es en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseos, es así cómo voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario" (Freire, 2004, p. 60).

2.1. Prácticas experienciales de Expresión Corporal en la formación docente y educación infantil: desafíos y articulaciones

Con miras a visualizar los aportes de los lenguajes expresivos a la formación docente inicial desde una perspectiva crítica, creativa y situada, nos propusimos por un lado, analizar e interpretar los modos en que los lenguajes expresivos, en particular el corporal, intervienen en la construcción de experiencias formativas significativas en la educación inicial y en la formación docente y, por otro, explorar cómo las narrativas pedagógicas construidas por las estudiantes permiten resignificar sus experiencias formativas en el taller de Expresión Corporal. La práctica de la Expresión Corporal, al ser una disciplina artística que sostiene sus técnicas y metodologías, basadas en el pensamiento creativo que estimula y fomenta la autoexpresión y la confianza en sí mismo, concibe a la corporeidad como medio y propósito, lo que estimula el contacto con el interior de cada sujeto con lo emocional, lo social, lo espiritual y el cuerpo.

Desde esta perspectiva, se recupera la noción de experiencia como categoría central del estudio, la cual no solo es entendida como vivencia, sino como producción de sentido que involucra el cuerpo, la emoción y la creatividad. En este sentido el texto titulado *La educación en la nueva era* de Marta Bertolini y Claudia Guillén, retoma el aporte de Vigotsky en *Imaginación y creación en la edad infantil (1999):* "el cerebro no solo es el órgano que conserva y reproduce nuestra experiencia anterior, sino que también es el órgano que combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta" (2024, p. 148)

Asimismo, se considera que el cuerpo en movimiento, en relación con otros en creación, habilita experiencias de aprendizaje que integran lo cognitivo, lo emocional y lo sensorial. En este sentido nos parece pertinente traer lo que plantea la autora Alicia Fernández, donde "El cuerpo forma parte de la mayoría de los aprendizajes no sólo como enseña sino como instrumento de apropiación del conocimiento" (2010, p. 82), como así mismo se debe tener presente el vínculo que se establece entre el cuerpo y lo social que vive cada estudiante, donde se va construyendo una corporeidad que tiene como referente lo vincular.

A partir de la reflexión de las experiencias vividas las/los estudiantes las recuperan y validan y las hacen conscientes a partir de las narrativas subjetivas desarrolladas durante el dictado de clases, como sostiene el autor José María Toro "el cuerpo es expresión de mi identidad. No tengo un cuerpo...soy cuerpo" (2005, p. 118).

> Considero también que esta cátedra aporta muchos elementos a mi formación docente, primero porque me permite conocerme y conocer mi corporeidad, y me da herramientas para trabajar con otra disposición, poniendo el cuerpo a la hora de enseñar, y porque como docentes vamos a tener las oportunidades para generar situaciones de enseñanza donde los niños puedan explorar desde su cuerpo y a partir del conocer y habitar el espacio, brindando posibilidades para que se puedan desenvolver creativamente desde edades tempranas, trabajando desde el respeto y la confianza en las capacidades de cada uno. (Comunicación personal V.A Estudiante del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial).



Figura 1. *Experiencia de Lenguajes Artísticos. Profesorado de Educación Inicial 2024. Fotografía de una clase del Taller de Expresión Corporal que muestra secuencias de movimientos.* Fuente: fotografía de Mirian Romero.

> (...) con respecto al arte de la expresión corporal desde mi experiencia fue un proceso terapéutico sanador y emocional debido a que llevó en mi a que pudiera sacar desde lo más profundo pensamientos reprimidos es decir que la niña que tenía que estar quieta, callada y reprimir emociones (enojos, cansancios, frustraciones o tristezas). (Comunicación personal, estudiante del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial)

En estas narrativas se visualiza cómo, por medio de la vivencia de Expresión Corporal, afloran formas de estar en el espacio a partir de los modelos que el entorno fue moldeando como habitual. Tomar consciencia que podemos hacerlo de otras formas y canalizar esas emociones por medio del movimiento es una de las formas que las estudiantes trabajaron sus subjetividades haciendo presencia de sus pensamientos y acciones para realizar modificaciones o no.

En este marco las conclusiones han sido la experiencia en el taller de Expresión Corporal se constituye como un espacio pedagógico y artístico que habilita a las estudiantes a reconocerse como sujetos integrales, donde el cuerpo no es solo soporte, sino lenguaje, identidad y medio de conocimiento. A partir de lo expuesto en las narrativas autobiográficas se visualiza como una herramienta valiosa de reflexión y resignificación, posibilitando a las estudiantes hacer consciente la relación entre lo personal, lo académico y lo profesional. Esta experiencia corporal en la formación docente inicial enriquece el desarrollo de competencias sensibles, críticas y creativas, que luego repercuten en las propuestas destinadas a la niñez.

Ampliar la investigación realizando experiencias propuestas por las estudiantes a diferentes grupos de niños, profundizando así la vinculación (cruce) entre la teoría y la práctica articulando lo experienciado y la metodología de la expresión corporal. Consolidando así la perspectiva crítica y situada que poseen los lenguajes expresivos (particularmente el kinesté-

sico) como dimensión constitutiva de la subjetividad y la práctica docente.

Silvana Beatriz Degrossi
Patricia Elisabeth Juárez

Referencias bibliográficas

Bertolini, Marta y Guillén, Claudia E. (2024). *La educación en la nueva era. Corporeidades y potencialidades.* Librería de la Paz.
Fernández, Alicia. (2010). Capítulo IV: el lugar del cuerpo en el aprender. En Fernández Alicia, *La inteligencia atrapada; abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia* (pp. 63-71).. https://pdfcoffee.com/alicia-fernandez-la-inteligencia-atrapada-2-pdf-free.html
Freire, Paulo. (2004). *Pedagogía de la autonomía. II Parte*. Paz y Tierra.
Toro, José María. (2005). *Educar Con "Co-Razón".* Desclée de Brouwer S.A.
Vigotsky, Lev Semiónovich. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil.* Pueblo y Educación.

3. Planes Jurisdiccionales de Alfabetización, una lectura[5]

Con el inicio de una nueva gestión de gobierno en la Argentina, se propone el Plan Nacional de Alfabetización. A través de la Resolución Nº 465/2024 del Consejo Federal de Educación (CFE), se establecen las bases para la creación de un "Plan Federal" que se enfoque en las problemáticas educativas relacionadas con la alfabetización. En su artículo 1, la Resolución establece: Elaborar un Plan Federal de Alfabetización que garantice el derecho a aprender a leer y escribir de todos los estudiantes del país (Consejo Federal de Educación [CFE], 2024a, p. 1). Este plan fue aprobado por la Resolución Nº 471/2024-CFE, que dispone que cada jurisdicción deberá elaborar su Plan Jurisdiccional de Alfabetización, en el marco del Plan Federal, y remitirlo a la Secretaría de Educación de la Nación (CFE, 2024b, p. 2).

Este marco normativo define la política educativa nacional en materia de alfabetización de manera transversal, con un foco especial en los primeros años de la escolaridad. Con los objetivos de: 1) Identificar el modelo de lectura que subyace en el Plan Nacional de Alfabetización y en los Planes Jurisdiccionales, y 2) Analizar el modelo de evaluación que se propone en los mismos, se realiza un análisis documental desde una metodología cualitativa centrada en la interpretación hermenéutica de los dos documentos oficiales mencionados, focalizando en dos categorías de análisis: el modelo de lectura y la evaluación de los aprendizajes.

3.1. Análisis del Plan Nacional y Planes Jurisdiccionales de Alfabetización. Descripción y características principales del plan

El Plan Nacional de Alfabetización surge como una iniciativa del actual gobierno. Para su implementación, se firmó un compromiso nacional por la alfabetización en el que todas las jurisdicciones apoyaron la iniciativa del gobierno de enfocarse en las problemáticas educativas.

El plan, sin embargo, se presenta como una enunciación de objetivos sin ofrecer líneas de acción específicas ni posicionarse desde un enfoque epistemológico definido. Deja a las provincias la "libertad" de acción, pero los resultados obtenidos serán evaluados a través de pruebas estandarizadas como Aprender y ERCE. En palabras de la Resolución 471/2024, "los resultados de los planes serán evaluados en el marco de las evaluaciones nacionales e internacionales vigentes" (CFE, 2024b, p. 4). Esto significa que, si bien algunas jurisdicciones ya contaban con programas específicos, muchas otras tuvieron que crear los suyos o adherirse a programas ya establecidos.

[5]El presente trabajo se enmarca en una de las líneas de trabajo del proyecto de investigación "Estudio de procesos de construcción de ciudadanía en el nivel universitario e inicial desde perspectivas latinoamericanas", perteneciente al Grupo de Investigación Consolidado sobre Formación Docente y Educación Infantil (FODEI) de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Específicamente, la línea referida a la alfabetización inicial.

3.2. Actores involucrados y presupuesto

Una de las características destacadas de esta política es la diversidad de actores que se propone que intervengan. El Estado, según el documento, se corre y da lugar a la intervención de la sociedad civil en la política pública. Los planes jurisdiccionales reflejan esta situación, ya que mientras algunos son desarrollados por las propias provincias (como en el caso de Buenos Aires); otros, provienen de organizaciones privadas con estructuras preestablecidas y materiales propios, como en el caso de Entre Ríos.

Respecto del financiamiento, las Resoluciones CFE Nº 465/2024 y 471/2024 no incluyen especificaciones sobre partidas presupuestarias destinadas al Plan Nacional de Alfabetización. Ambas resoluciones se limitan a aprobar el documento marco y los planes jurisdiccionales, sin mencionar de manera explícita las fuentes de recursos económicos (CFE, 2024a, 2024b).

Sin embargo, en el plano periodístico se difundió que el gobierno nacional garantizó fondos para su implementación. Según informó Infobae (2024), parte del financiamiento provendrá del programa Libros para Aprender, que en 2024 contaba con un presupuesto de aproximadamente 77.000 millones de pesos, y que será redireccionado para fortalecer las acciones del Plan Nacional de Alfabetización. Este dato muestra que la política se apoya en líneas presupuestarias ya existentes más que en una asignación nueva específicamente creada en el marco normativo.

3.3. Análisis epistemológico y aspectos jurisdiccionales

Si bien el plan nacional enuncia una definición de alfabetización actualizada y en línea con la UNESCO –que sostiene que la alfabetización es un medio para alcanzar una vida plena y una condición para ejercer la ciudadanía (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, 2006, p. 148)–, recupera una definición tradicional que se evidencia en la mayoría de los planes jurisdiccionales. Esto se traduce en un énfasis en los resultados y en la instalación de un discurso que afirma que los estudiantes no entienden lo que leen.

Este enfoque simplifica un problema educativo complejo y se inscribe en una perspectiva cognitivista que insiste en que la escuela no enseña. Se observa en los planes jurisdiccionales de CABA, Chubut, Catamarca y Chaco, donde se distingue entre fluidez lectora y comprensión lectora, considerando la primera como requisito de la segunda. Este modelo mecanicista se centra en el reconocimiento de palabras y separa la lectura de la comprensión. En contraste, el Plan de la Provincia de Buenos Aires propone una evaluación de carácter formativo que busca recoger información para que docentes y supervisores analicen los datos y realicen ajustes en la enseñanza. (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2024, p. 6).

Un aspecto a considerar es que las Resoluciones 465/2024 y 471/2024 del CFE mencionan una carencia en la evaluación de aprendizajes que aborde la problemática de la alfabetización temprana en los años obligatorios del Nivel Inicial (CFE, 2024a, p. 2). Esto ha llevado a que en jurisdicciones como CABA o Chaco se instale una nueva línea de evaluación dirigida a este nivel educativo, lo que plantea interrogantes sobre su pertinencia pedagógica y cultural.

3.4. A manera de conclusión provisoria

El análisis realizado permite advertir tensiones entre los enunciados del Plan Nacional de Alfabetización y las traducciones que se hacen en los Planes Jurisdiccionales. Por un lado, el discurso oficial retoma definiciones amplias de alfabetización, cercanas a las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2006). Sin embargo, en la práctica, los planes jurisdiccionales adoptan un modelo mecanicista y reduccionista, que separa fluidez y comprensión, y que centra la evaluación en la medición estandarizada de resultados.

Este énfasis en pruebas estandarizadas evidencia un corrimiento del Estado como garante

de la política pública hacia un esquema en el que lo privado y los organismos internacionales adquieren protagonismo. Como afirma la Resolución 471/2024, los resultados de los planes serán evaluados en el marco de las evaluaciones nacionales e internacionales vigentes (CFE, 2024b, p. 4), reforzando la lógica de rendición de cuentas antes que la de acompañamiento pedagógico.

En consecuencia, aunque el plan se presenta como una política de alcance federal, la heterogeneidad de las propuestas jurisdiccionales y la centralidad de la medición ponen en cuestión la posibilidad de construir una política de alfabetización inclusiva y situada. La instalación de evaluaciones externas en el Nivel Inicial abre, además, nuevos debates sobre la pertinencia pedagógica y cultural de estas prácticas, especialmente en contextos de diversidad lingüística como por ejemplo, el Chaco, en que las lenguas qom, wichí o mocoi son lenguas oficiales, además del castellano.

En suma, la política nacional de alfabetización aparece atravesada por una tensión constitutiva: entre un discurso que enuncia derechos y una práctica que instala mecanismos de control. La pregunta abierta es si estos planes lograrán generar transformaciones en la enseñanza y en el aprendizaje de la lectura y la escritura o si se limitarán a reforzar desigualdades preexistentes.

Lucía Liliana Moré

Referencias bibliográficas

Consejo Federal de Educación. (2024a). *Resolución CFE Nº 465/2024. Compromiso Federal por la Alfabetización – Política Nacional de Alfabetización.* Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. https://unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20465-2024%20%28CFE-Alfabetizacion%29.pdf

Consejo Federal de Educación. (2024b). *Resolución CFE Nº 471/2024. Plan Nacional y Planes Jurisdiccionales de Alfabetización.* Ministerio de Capital Humano, Secretaría de Educación. https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederal/resolucion-cfe-ndeg-47124-plan-nacional-y-planes-jurisdiccionales-de-alfabetizacion

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2024). *Plan Jurisdiccional de Alfabetización. Provincia de Buenos Aires.* Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_471_buenos_aires_if-2024-56198913-apn-sgcfemch.pdf

Infobae. (28 de mayo de 2024). *Con el compromiso del Gobierno para aportar fondos, fue aprobado el Plan Nacional de Alfabetización.* https://www.infobae.com/educacion/2024/05/28/con-el-compromiso-del-gobierno-para-aportar-fondos-fue-aprobado-el-plan-nacional-de-alfabetizacion/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2006: Alfabetización, un factor vital.* Ediciones UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141639

4. Ingreso a la universidad, etapa de pasaje, desafíos para la permanencia

Pensar y problematizar la diversidad de situaciones por las que vive nuestro país es el marco obligado actual de este análisis que atraviesa las realidades individuales y colectivas de las y los estudiantes, incidiendo no solo en el ingreso sino también en la permanencia universitaria. Entendemos que la formación docente para la Educación Infantil presenta en la actualidad el gran desafío de actuar como bisagra entre los modos de ser y de hacer, de pensar y de sentir de las personas adultas en formación (inicial o continua) que en su gran mayoría han nacido, se han formado y participado de experiencias escolares y sociales propias de lo que conocemos como "modernidad crítica" reflejando esos modos en todos los metarrelatos producidos en el ámbito académico. Nos propusimos generar un espacio de diálogo e intercambio de prácticas pedagógicas, experiencias y saberes generados mediante las investigaciones, orientadas a conocer las vivencias de las y los ingresantes a las Carreras

de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de Facultad de Humanidades-UNNE que permitan dar cuenta de sus realidades socio culturales, económicas, de salud, representaciones y expectativas de su carrera y futura actividad profesional, ambientación a la vida universitaria y principales facilidades y dificultades identificadas. El foro contó con la participación de docentes de diferentes niveles de la Facultad de Humanidades, estudiantes y profesoras de colegios secundarios, constituyendo una diversidad de actores que permitió compartir múltiples miradas.

A los efectos de repensar de manera colectiva estrategias de apoyo al ingreso y retención de las trayectorias académicas de las y los estudiantes y, en línea con Zabalza (2005), sobre las transformaciones que se hacen necesarias en las competencias de las y los docentes, a partir de los cambios en el escenario institucional universitario, los cambios en la naturaleza del conocimiento y también en el tipo de trabajo e identidad profesional de los profesores y profesoras en el ámbito de la enseñanza universitaria, se presentan experiencias relatadas de estudiantes y docentes en función de las categorías de análisis propuesto por las autoras para este trabajo.

4.1. Debate y análisis acerca de los aspectos que inciden en el ingreso y permanencia de estudiantes a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial

4.1.1. Condiciones de ingreso y permanencia

Los relatos compartidos evidenciaron la distancia entre las "trayectorias ideales o teóricas" (Terigi, 2014), previstas en los planes de estudio, y las "trayectorias reales", que se apartan de lo esperado por múltiples factores socioeconómicos, institucionales y subjetivos. Estudiantes y docentes presentes en el foro manifiestan que entre los factores que influyen desde el exterior para el ingreso y permanencia, se reconocieron elementos externos e internos. Entre los primeros: obligaciones personales y familiares, situación económica lo cual deriva en estudiantes que trabajan cuidando niñas/os, adultos mayores, familiares, en comercios o “Call Center” para sostenerse y ayudar a sus familias, la situación sociopolítica y económica del país que generaron paros y movilizaciones retrasando las trayectorias académicas. También hacen referencia a que hay recorridos que por cuestiones familiares deben ser postergados y luego vuelven a retomar, que esto lleva a planificar la trayectoria de las cursadas de acuerdo a cada situación y, a la vez, genera una red solidaria con quienes cursan la totalidad de las asignaturas, para compartir los apuntes de clase e información específica respecto a la cursada. En esta línea de análisis, coincidimos con Nicastro y Greco (2012) al definir la trayectoria educativa como un itinerario en construcción permanente, no un protocolo fijo:

> un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como también lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación. (p. 23)

Esta perspectiva resulta clave frente a los discursos que cuestionan la calidad de las universidades públicas en función de los tiempos de egreso. Por lo cual, resulta esencial, comprender la trayectoria de formación como un proceso singular y situado, que al mismo tiempo permite poner en debate esas miradas reduccionistas y, afirmar el rol de la universidad en la garantía del derecho a una educación inclusiva y de calidad, concebida como alternativa de formación profesional y de ascenso social.

4.1.2. Tecnología y acceso a recursos

Las Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial desde sus inicios han tenido matrículas masivas de estudiantes, resulta relevante mencionar algunas variaciones en el número de los que se inscriben y aquellos que realmente cursan las carreras. En el año 2021

se han inscripto a la carrera de Profesorado en Educación Inicial doscientos treinta y cuatro (234) estudiantes ingresantes de los cuales han cursado ochenta y cinco (85); en 2022 registraron su inscripción ciento cincuenta y nueve (159) y cursaron cuarenta y siete (47); Para la Licenciatura en Educación Inicial en el año 2021 se inscribieron ciento treinta y cinco (135) y cursaron 40 y en el año 2022 se inscribieron ciento diecinueve (119) haciendo efectivo el cursado dieciséis (16) estudiantes. Cabe aclarar que el cursado efectivo de los años 2021 y 2022 se realizó en contexto de Distanciamiento Social Obligatorio (DISPO) debido a la pandemia por COVID 19, momento en el cual se fue retornando a la presencialidad de manera gradual, con las dificultades que atravesaban a la sociedad en general: vulnerabilidad socio económica, fragilidad en el entramado social así como en la salud física y mental, entre otras. La universidad gestionó durante el contexto de pandemia y postpandemia, para aquellas y aquellos estudiantes con menores posibilidades socioeconómicas o que no contaban con conectividad, una beca, que garantizó el acceso a la cursada de todas las Facultades. Pese a que todas/os han atravesado la pandemia de COVID 19 utilizando la virtualidad en el colegio secundario o se encontraban en el primer año de su recorrido académico en la universidad, las y los estudiantes expresaron durante el foro que esto fue un obstáculo importante y para varios, un motivo de abandono.

De esta manera, reconocemos que la pandemia de COVID 19 puso en evidencia tanto la relevancia de la tecnología como sus limitaciones; tanto docentes como estudiantes destacaron que además de las becas de conectividad mencionadas, la Universidad y la Facultad brindaron equipos informáticos de uso abierto según la demanda, organizando espacios y tutorías, lo que permitió sortear los inconvenientes y sostener el cursado propuesto. Aunque valoraron las plataformas digitales, el asesoramiento y acompañamiento brindado, la mayoría expresó preferencia por la presencialidad, especialmente en lo que refiere a tutorías e intercambios. Esto da lugar a reflexionar en torno a la tecnología y su rol en el proceso de ingreso y en la permanencia y, ante la pregunta disparadora: ¿la tecnología facilita u obstaculiza el ingreso y permanencia? han expresado que consideran que la tecnología y el acceso gratuito son elementos de promoción y apoyo a los recorridos académicos, pero que el uso adecuado y masivo de todas las plataformas y herramientas digitales requiere dedicación y aprendizajes especiales que no siempre obtienen de las y los docentes o de la institución que les exige su uso en formatos diversos y propuestas de bimodalidad.

Otras dificultades detectadas en esta instancias de reflexión, que se evidencia en aumento, se relaciona con las habilidades de comprensión de textos con la que ingresan los /las estudiantes, lo que requiere un trabajo sistemático para generar herramientas cognoscitivas que promuevan estos desarrollos necesarios para abordar la complejidad que el ámbito académico requiere. La comprensión lectora es una capacidad que se adquiere y se sostiene para posibilitar la lectura y el análisis crítico de los contenidos brindados por las diferentes asignaturas. La complejidad de las diversas posturas teóricas que la Universidad transmite a sus integrantes promueve la construcción del conocimiento especializado sobre el campo de la educación inicial. Tal complejidad requiere de las herramientas cognitivas para procesar los escenarios de aprendizaje-enseñanza que construyen sujetos. Una de las posibles causas de estas dificultades radica en la escasez de lectura de textos que realizan las y los estudiantes en términos generales y específicos en la formación. Se ha mencionado que subsanan esa dificultad con el uso de resúmenes elaborados por otros que circulan en la Facultad, o, en éste último año, con el uso de inteligencia artificial que aparentemente resuelve la dificultad de elaboración de los trabajos, entre otras estrategias. En tal sentido, la virtualidad agudizó esta dificultad, por lo que urge repensar intervenciones educativas que contemplen, desde el ingreso, la alfabetización inicial con enfoque académico.

4.1.3. Estrategias institucionales de acompañamiento

En relación con el escenario institucional, es interesante mencionar el hecho de presuponer cierta autonomía para responder a las exigencias del nivel académico superior, que, sin un apoyo permanente desde la institución que los recibe y una orientación clara del recorrido propuesto y los sistemas de apoyo, se vuelve difícil de alcanzar. En este sentido, se registraron relatos de estudiantes que ingresaron luego de haber estudiado otras carreras y, comparando las estrategias y actividades de la Facultad de Humanidades para recibir y acompañar a quienes ingresan, le han otorgado mayor valor que sus experiencias anteriores en otras facultades.

Entre los dispositivos y estrategias mencionadas, dieron mayor valor al curso de ambientación, al taller de Educación Inicial, las tutorías pares y los eventos culturales de bienvenida. Estas acciones promueven el sentido de pertenencia y facilitan la integración de estudiantes ingresantes a la Universidad, significando un espacio que muestra un panorama de lo que van a ser las carreras, a la vez que ayuda a integrarse a grupos y conocer a las/los compañeras/os. Destacaron el acompañamiento y orientación que les brindan desde el primer día las/os tutoras/es par/es, los eventos sociales, la empatía y acompañamiento de profesoras y profesores. Las y los estudiantes, resaltaron también el apoyo institucional para familiarizarse con los procedimientos académicos (inscripciones, uso del SIU, etc.), en comparación con otras facultades, donde sentían que eran números significando el trato despersonalizado y la falta de escucha ante las inquietudes y demandas.

4.1.4. El factor empático en el aprendizaje

La empatía, como la llamó Howard Gardner (2001), en la teoría de las inteligencias múltiples, es: "la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que otro individuo puede sentir" (p. 214). También es un sentimiento de participación afectiva de una persona en la realidad que afecta a otra. Las personas con empatía son aquellas capaces de escuchar a los demás y entender sus problemas y motivaciones. La empatía describe la capacidad intelectiva de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona; posteriormente, eso puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones. Tal como se ha relatado en el marco del Foro, todas las acciones que tuvieron en cuenta esta competencia emocional fue evaluada como significativa por las y los estudiantes incluso en casos donde ocurrieron cambios de elección de la carrera.

4.1.5. Inteligencias Múltiples

La tutoría entre pares como estrategia didáctica puede estimular las destrezas y habilidades que desarrolla el y la estudiante propiciando las implicancias educacionales de la teoría de las inteligencias múltiples; en este modelo, propuesto por Howard Gardner, en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner (2001) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas; facilitando un marco en el que las y los estudiantes pueden aprender a manejar sus dificultades. Las características de los nuevos medios, particularmente de la multimedia y de las redes, facilitan la reorganización total del sistema educativo, redefiniendo la relación entre estudiante y docente y el papel de ambos en el proceso educativo. En el contexto de la educación a distancia, lo multimedia pasaría a formar parte de los recursos docentes con los que cuenta la modalidad a la hora de su planificación. La organización de procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales, como un proceso de innovación pedagógica basado en la creación de las condiciones para desarrollar la capacidad de aprender y adaptarse tanto de las organizaciones como de los individuos, no es otra cosa que la creación de situaciones didácticas o contextos de aprendizaje, fruto de un conjunto de decisiones que corresponden a las estrategias didácticas.

4.1.6. Imaginarios sociales sobre la docencia en Educación Inicial

Un aspecto significativo es la feminización de la matrícula: en 2021 y 2022, de aproximadamente 160 inscriptos solo tres eran varones. Esta tendencia puede explicarse por la histórica asociación del trabajo docente en nivel inicial con el cuidado, un rol socialmente asignado a las mujeres, lo que genera representaciones vocacionales que influyen en la elección de carrera. Al mismo tiempo, este sesgo refleja estereotipos de género vigentes en la sociedad.

Desde un análisis muy acotado, podemos decir que en el imaginario social y en los mitos que aún persisten, en cuanto a la función del magisterio, tanto en el nivel inicial como el nivel primario, continúa muy fuertemente vinculado a las mujeres, especialmente en relación a docentes de Jardines Maternales y de Infantes.

Esto tiene su origen histórico en las ideas de Sarmiento en los inicios de la formación docente y de las primeras maestras, donde se asociaba lo emocional, el cuidado con la función materna, lo cual era considerado inherente a la figura femenina. En la carrera de Profesorado en Educación Inicial hay actualmente desde su creación seis (6) Profesores de Educación Inicial graduados, lo cual visualiza la vigencia de la asociación de la Profesión con el género femenino. Cabe mencionar que es un tema complejo, que amerita ser analizado desde varias perspectivas.

4.1.7. Valoración de las prácticas externas tempranas y de la constitución de grupos de trabajo

Las y los estudiantes rescataron la importancia de los grupos en los aprendizajes destinados a organizarse como un aspecto positivo que contribuye a moderar expresiones de ideas, alentarse frente a las dificultades entre otras cosas. El trabajo grupal es una estrategia muy promovida en estas carreras, por ello es necesario reconocer el esfuerzo de adaptación que hay que realizar y la disposición a trabajar y conocer a otros compañeros y compañeras como antesala de la vida profesional futura.

Se identificaron también imaginarios sociales que estigmatizan la profesión, se la percibe como una carrera "fácil" o una extensión del rol materno. Estas concepciones desvalorizan la complejidad de la tarea docente en el nivel inicial, que implica sostener procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de alta complejidad cultural y social. Como señala Anijovich (2012), la formación docente es un proceso que se inicia antes del ingreso formal, y se ve atravesada por la biografía escolar, la socialización profesional y la capacitación continua.

4.1.8. Reflexiones finales

El análisis sobre el ingreso y permanencia en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial muestra que los recorridos formativos son procesos situados, atravesados por condiciones diversas que exceden lo académico. Más aún en la actualidad donde, desde el gobierno nacional hay una nueva embestida en la que predomina el mercado por encima del estado, con recortes en las políticas públicas que derivan en la regresividad de derechos. Ante esta situación crítica, el desafío institucional, es acompañar esas trayectorias mediante políticas y estrategias que reconozcan la heterogeneidad estudiantil y promuevan la equidad, con el convencimiento de que la educación pública es un derecho y la universidad una posibilidad de movilidad y ascenso social.

Asimismo, resulta necesario problematizar los estereotipos de género que condicionan la elección y el ejercicio de la docencia en la Educación Inicial, así como los imaginarios sociales que desvalorizan la profesión. En paralelo, los cambios que afectan a las infancias exigen repensar la formación desde un enfoque de derechos, integral e intercultural, que reconozca la complejidad de la enseñanza en este nivel.

Es necesario considerar las trayectorias reales a los efectos de realizar ajustes y revisiones

en las propuestas de las cursadas como ser programas, modalidades, organización de tiempo, entre otras cuestiones, ya que el perfil de quienes ingresan, no es solamente el de estudiante como actividad exclusiva.

Consideramos que el espacio del foro multiactoral ha abierto un interesante espacio de debate con otras y otros, se fueron entretejiendo problemáticas, nuevos interrogantes y se fue construyendo de manera colaborativa una red desde la cual seguir pensando estas trayectorias que involucran tanto al estudiante ingresante como a las y los docentes y la comunidad en general, especialmente por quienes si dejan la Facultad de Humanidades es muy difícil que regresen a la Universidad.

Finalmente, reconocemos que la defensa y fortalecimiento de la universidad pública es condición indispensable para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de más estudiantes, contribuyendo así a la democratización del conocimiento y a la formación de profesionales comprometidos con las nuevas generaciones. En esta línea, nos planteamos ciertos interrogantes para continuar reflexionando y profundizando, ¿cómo sostener la inclusión educativa en un contexto de recortes y regresividad de derechos? ¿De qué manera es posible innovar para acompañar trayectorias cada vez más heterogéneas y complejas?; y por otro lado, ¿qué estrategias son necesarias para resignificar la profesión docente en Educación Inicial, superando estereotipos y desvalorizaciones históricas?. En definitiva, los desafíos que hoy atraviesan la formación docente en Educación Inicial (y en general), no admiten respuestas simples ni soluciones aisladas. Se trata de construir colectivamente alternativas que fortalezcan el derecho a la educación pública, reconociendo las trayectorias reales de quienes transitan la universidad y poniendo en el centro a las infancias como sujetos de derecho. Solo desde ese compromiso ético y político será posible sostener la universidad pública como un espacio de inclusión, democratización del conocimiento y transformación social.

Bregagnolo, Norma Elena
Gaudini, Luciana Celia
Valussi, Mayra Elena
Vicente, Rocío

Referencias bibliográficas

Anijovich, Rebeca. (2012). *La formación docente: una mirada desde las prácticas*. Paidós.

Gardner, Howard. (2001). *Estructura de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples.* Fondo de cultura económica.

Nicastro, Sandra y Greco, María Beatriz. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.

Terigi, Flavia. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi Alvaro, Blanco Rosa y Hernández Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-90). OEI/Fundación MAPFRE.

Zabalza, Miguel Angel. (2005). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Narcea de Ediciones.

5. Enseñanza y aprendizaje de la ESI desde la formación y la práctica docente con enfoque en salud y derechos

Desde la promulgación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) y su implementación a partir del 2008 con la creación del Programa Nacional, se reconoce un avance desparejo en los diferentes niveles educativos donde su enseñanza es obligatoria pero más aún en el ámbito universitario donde no lo es. En este último, se pudo evidenciar un desfasaje entre las trayectorias formativas de las/los estudiantes de Educación Inicial, con su práctica laboral. Nos propusimos entonces analizar procesos de enseñanza y aprendizaje de

la ESI en el Profesorado y Licenciatura de Educación Inicial, Facultad de Humanidades, UNNE, y las prácticas en instituciones educativas del nivel, en la voz de docentes y estudiantes, a partir de observaciones no participantes estableciendo relaciones conceptuales para poder elaborar instrumentos diagnósticos más precisos para la implementación de la enseñanza de la ESI destinada a docentes en formación y docentes en ejercicio que sean útiles como punto de partida para intervenciones educativas más asertivas. Nos propusimos también identificar algunos obstáculos relacionados con la implementación de la ESI en este nivel educativo como representaciones de las docentes, falta de capacitaciones, trayectos formativos de estudiantes e institucionales (idearios religiosos).

5.1. Educación sexual integral como derecho desde las infancias

La Educación Sexual Integral (ESI), constituye un espacio sistemático de enseñanza y aprendizaje que comprende contenidos de distintas áreas curriculares, adecuados a las edades de los/as niños/as y adolescentes, y abordados de manera transversal y/o en espacios específicos. Incluye el desarrollo de saberes y habilidades para el cuidado del propio cuerpo; la valoración de las emociones y de los sentimientos en las relaciones interpersonales; el fomento de valores y actitudes relacionados con el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; y el ejercicio de los derechos relacionados con la sexualidad. También promueve el trabajo articulado con las familias, los centros de salud y las organizaciones sociales.

Asumir la educación sexual desde una perspectiva integral demanda promover aprendizajes tanto desde el punto de vista cognitivo, como en el plano afectivo y en las prácticas concretas vinculadas a la vida en sociedad. Además, la concepción de integralidad implica no solo la enseñanza de conceptos pertinentes y actualizados sobre sexualidad, sino también la promoción de la capacidad crítica sobre esos conocimientos, para un ejercicio consciente, autónomo y responsable.

El abordaje de la ESI en el jardín de infantes es de vital importancia puesto que requiere tener en cuenta varias cuestiones como por ejemplo pensar la edad de los niños/as, reflexionar sobre cómo nos posicionamos como docentes frente al tema, como influye nuestra forma de encarar el trabajo con los niños/as, nuestra manera de pensar, de actuar, de concebir y de entender la sexualidad tomando en cuenta la carga de creencias, mandatos, imágenes y tradiciones culturales que las mismas encierran, sumado a la historia personal de cada uno y cada una. La idea de la sexualidad como una construcción que se da a lo largo de toda la vida, y que comienza en edades tempranas, le otorga sentido y responsabilidad a la implementación de acciones de ESI en el jardín de infantes, aprovechar cada espacio para su abordaje no sólo será beneficioso para los niños/as sino que se constituye en un derecho. Perder el miedo a brindar información excesiva a los niños/as sobre el tema es motivo en ocasiones para no abordarlo entendiendo por los mismos el supuesto de que se podría despertar en ellas y ellos impulsos sexuales latentes, sin embargo, el abordaje de los contenidos de la ESI evitará que los niños /as sientan miedo, inhibiciones, traumas y descubrimientos perturbadores.

La ley de Educación Sexual Integral condensa un conjunto de leyes que tiene base en la Declaración de los Derechos Humanos firmado en el año 1948 por la ONU (1989) conformados en ese momento por 51 estados, la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) es un documento que sirve de plan de acción global para la libertad y la igualdad protegiendo los derechos de todas las personas en todos los lugares. En la misma se establece "el derecho a la vida, a la igualdad, a la libertad de pensamiento y de expresión, a que las personas puedan participar en el gobierno de su país, a la salud, al trabajo, al descanso y a la educación, entre muchos otros" (Aguilar *et al.*, 2012, p. 17). Esta declaración establece además el principio de integralidad lo que deja en claro que un derecho no puede garantizarse en su totalidad si no se garantizan los demás, son derechos universales. La universalidad implica que es inherente a la condición humana al mismo tiempo "La DUDH indica que el titular de los derechos es la perso-

na y el responsable de garantizar que se respeten esos derechos es, únicamente, el Estado (Aguilar *et al.*, 2012, p. 18). Asimismo, "Los derechos humanos son aquellos relacionados con la dignidad de todas las personas, sin los cuales no podemos desarrollar plenamente nuestras capacidades, ni satisfacer nuestras necesidades." (Aguilar, *et al.*, 2012, p. 17).

Del mismo modo, el Estado es el único que puede violar estos derechos, ya sea por acción (cuando realiza actividades que van en contra de los derechos de sus habitantes, (por ejemplo, el Terrorismo de Estado) o por omisión (cuando la falta de acción afecta los derechos de los habitantes, por ejemplo, al no establecer políticas orientadas a eliminar la desigualdad en el acceso y permanencia en el sistema educativo)."Otro aspecto importante es la diversidad sexual, contemplada en los derechos humanos de la siguiente manera: "Vivir plena y libremente la orientación sexual e identidad y expresión de género es un derecho de todas las personas. El respeto de las diversidades sexuales debe ser garantizado en el marco de la vigencia de todos los derechos humanos" (Aguilar, *et al*., 2012, p. 204).

La sociedad patriarcal se ha esmerado en reprimir, castigar, ocultar, mutilar y negar las múltiples expresiones de la diversidad sexual. El poder regulador y opresor del deseo ha recaído especialmente en las mujeres cuya sexualidad ha sido reducida a la mera reproductividad. En este sentido "las personas lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transgénero, transexuales e intersexuales han sido estigmatizadas y discriminadas, ya que sus cuerpos, experiencias y deseos, al decir de Aguilar et al. (2012) no siempre tienen como finalidad la preproducción", es decir, cuestionan el modelo heteronormativo y reproductivista dominante. Aún continúan los debates legislativos en el marco jurídico, y se ha ampliado el reconocimiento expreso de derechos antes vedados a las sexualidades disidentes. Sin embargo, todavía falta un largo camino por recorrer para alcanzar el nivel de otras convenciones internacionales ratificadas por los derechos humanos. "Los derechos humanos no son una ciencia exacta, ni racionalismo puro. Son un constante debate para reflexionar sobre la importancia de la diversidad de género, etnia, sexual, creencias, formas de vida, costumbres, ideales, ideologías, culturas, folclor, patria, familia y sociedad" (Hurtado Reyes, 2016, p. 32). No obstante, para que esta educación sea verdaderamente inclusiva y equitativa, es esencial que los principios de igualdad de género sean incorporados de manera efectiva en las prácticas pedagógicas y en la formación docente. Estos considerandos, han orientado el análisis de prácticas educativas docentes en el nivel inicial y abordaje pedagógico universitario en relación a la ESI, enfoques que se han desarrollado en la mesa temática coordinada en el marco de las VI Jornadas de Intercambio de la Producción Científica.

5.2. Intervenciones docentes oportunas en situaciones áulicas de nivel inicial

Basados en la concepción integrada de la sexualidad humana, (entendida como un conjunto de factores biológicos, psicológicos y sociales que se expresan en modos de ser y actuar), se han registrado numerosas situaciones concretas en salas de jardín maternal y de infantes atravesadas por la ESI pero que pueden pasar desapercibidas al foco del rol docente asumido desde marcos normativos de la vida institucional.

Situaciones cotidianas como empujones y peleas entre niños/as, convocan o no, a intervenciones docentes con mirada en ESI. De esta manera hemos observado en varias instituciones públicas y privadas del nivel inicial, buenas prácticas docentes que generaron las siguientes reflexiones en torno a los ejes: Cuidar el cuerpo y la salud; Valorar la afectividad; Garantizar la equidad de género; Respetar la diversidad; Ejercer los derechos. Desde la perspectiva de la Educación Sexual Integral, las intervenciones docentes respondieron a varios de los ejes mencionados. Articularon lo afectivo y lo ético, al validar los sentimientos de niños/as y enseñarles a reconocer y comunicar sus emociones en una situación de conflicto.

Durante la jornada de observación en el Jardín Maternal, se registró la siguiente escena que tuvo lugar en el marco de una situación cotidiana entre pares: uno de los niños empuja a otro, y ante el llanto del niño agredido, la docente interviene con firmeza, pero desde una postura

empática y constructiva. La docente al acercarse, lo invita a verbalizar lo que siente: "No grites, decile a S con palabras que te duele, que no te gusta que haga eso, S dijo a A "No me pegues" y siguieron jugando. Este gesto no es solo un acto de contención emocional; es, ante todo, un acto pedagógico con profundo anclaje en la ESI y en el paradigma de la infancia como sujeto de derechos. La docente trabajó la valoración y el cuidado del cuerpo como territorio propio que merece ser respetado, promoviendo el uso del lenguaje como herramienta para ejercer el consentimiento y los límites personales. Este momento pedagógico fortalece, además, la prevención de situaciones de violencia, ofreciendo alternativas de resolución pacífica y verbal a partir del reconocimiento del otro como interlocutor válido. Esto se vincula con la formación de vínculos saludables y respetuosos, uno de los pilares de la ESI.

Mediante la promoción de actitudes responsables, la docente enseña al niño a usar palabras para resolver el conflicto, en lugar de responder "no pasa nada". Según la ley, la ESI busca "promover actitudes responsables ante la sexualidad" y esto incluye el respeto a uno mismo y a los demás en la interacción cotidiana.

Otro abordaje posible de episodios en los que el juego libre o la realización de actividades pautadas ponen en juego actos y gestos que según la edad o etapa del desarrollo y según el bagaje cultural de niños/as confrontan intereses y deseos individuales. Desde el enfoque de la participación infantil, tal como la conceptualiza Roger Hart (2001) en su propuesta sobre la "escalera de la participación", sostiene que el verdadero ejercicio participativo implica no solo escuchar a los niños, sino habilitar instancias en las que puedan expresar sus ideas, emociones y deseos en contextos significativos. En este caso, la docente no solo media en el conflicto, sino que guía al niño hacia el uso de su propia voz para resolverlo. Esto posiciona a la intervención en un nivel al menos sexto de dicha escalera: "iniciado por un adulto con decisiones compartidas con los niños".

Además, en la situación queda explícitamente a vista los principios del artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que garantiza el derecho de los niños a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten, teniendo en cuenta su edad y madurez. Lejos de decidir por él o resolver el conflicto de forma unidireccional, la docente promueve un rol activo en el niño, acompañando en la construcción de una autonomía expresiva y emocional.

Según Hart (2001), la participación genuina no debe ser entendida como una cesión total del control al niño, sino como una construcción conjunta entre adultos y niños, en la que se reconoce la capacidad progresiva de estos para incidir en su realidad. En este sentido, el rol de la docente no es el de una mera facilitadora pasiva, sino el de una guía que respeta, orienta y comparte el proceso de toma de decisiones. La interacción observada refleja esa lógica dialógica, en la cual el niño aprende a ejercer su derecho a expresarse mientras el adulto aprende a escuchar y validar esa expresión.

Además, el autor advierte que la verdadera participación se aleja de las formas simbólicas o decorativas, y se acerca a la construcción de proyectos comunes en los que los niños/as se sienten protagonistas legítimos. La escena analizada muestra un entorno en el que no hay manipulación ni imposición, sino una práctica educativa situada en la ética del reconocimiento, la escucha activa y la confianza en la capacidad infantil para actuar sobre el mundo que habita.

Este tipo de prácticas pedagógicas genera entornos respetuosos y habilitantes, donde la infancia es reconocida como sujeto social, capaz de actuar, comunicar, influir y transformar su contexto. A su vez, constituyen formas concretas de democratización de la misma, donde la ESI y la participación infantil no son contenidos aislados, sino prácticas integradas a la vida escolar cotidiana desde el nivel más temprano.

Las intervenciones docentes consideradas para este análisis también pueden leerse desde la perspectiva de Achilli (2008), quien entiende la práctica docente como una experiencia situada, relacional y cargada de sentido. En lugar de concebir la docencia como aplicación de

recetas o reproducción de saberes, la autora propone reconocer su carácter imprevisible y contextualizado, donde el conocimiento profesional se teje en la relación viva con los sujetos, los espacios y los tiempos escolares. "Las docentes nos encontramos enseñando Educación Sexual Integral, algunas veces somos conscientes y existe una intencionalidad por parte de nosotras las docentes y otras veces los contenidos se desarrollan o abordan de manera desapercibida" (Testimonio personal).

Tal como afirma la autora, "en las situaciones pedagógicas cotidianas está presente la ética profesional, como condición de posibilidad de vínculos responsables y respetuosos con los otros" (Achilli, 2008, p. 20). Este modo de intervenir también evidencia una concepción de la infancia como sujeto social, no subordinado ni pasivo, sino capaz de comunicar y negociar. La docente, desde esta mirada, no "controla" la situación, sino que la acompaña, media y forma, implicándose en los vínculos y construyendo puentes de respeto mutuo sin borrar las diferencias entre adultos y niños.

Asimismo, Achilli advierte que la formación docente debe brindar herramientas para leer e interpretar la vida escolar más allá de lo prescripto, reconociendo la riqueza formativa de lo cotidiano. En este caso, la situación de conflicto entre niños no es vista como "una interrupción de la enseñanza", sino como una oportunidad pedagógica central: la de formar en la convivencia, el respeto por los cuerpos y las emociones, y el uso de la palabra como vía para resolver tensiones. No obstante, es necesario reconocer la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción del docente que está ligado al proceso de crecimiento profesional (Marcelo, 2009). Ese saber es parte del "know-how" del profesor y no se expresa a través de conductas fácilmente observables y muchas veces se hace presente en el currículo oculto escolar.

Dicho currículo se refiere a todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar nunca en los programas oficiales; se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente (Mosconi, 1998). Fernández (1992) menciona que "la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente." Según Morgade y Alonso (2008), el currículo oculto, también denominado "currículo omitido", silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral. En relación con las cuestiones de género, las autoras mencionan que los y las docentes poseen expectativas diferenciales de rendimiento y de comportamiento hacia niñas y niños. Pese a las resistencias y tensiones muchas veces subjetivas, a las acciones de capacitación y formación en ESI mantenidas por el equipo docente autoras de este trabajo dentro y fuera de los ámbitos educativos formales, "a posteriori" son reconocidas y valoradas.

5.3. La ESI en la formación docente universitaria

Con el objetivo de analizar la concordancia entre las prácticas áulicas observadas en los jardines de infantes y la trayectoria de formación docente, en las carreras de profesorado y Licenciatura de Educación Inicial de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, en relación con la ESI, nos enfocamos específicamente en la perspectiva de género. El análisis pretende también proponer un plan de acción para mejorar las deficiencias mencionadas por las estudiantes en la implementación de la ESI en salas de jardín de infantes de la provincia del Chaco, registradas durante instancias de observaciones situadas.

Para que esta educación sea verdaderamente inclusiva y equitativa, es esencial incorporar los principios de igualdad de género de manera efectiva en las prácticas pedagógicas y en la formación docente. A menudo, de forma inconsciente e implícita, mediante acciones cotidianas, verbalizaciones o formas de organización, los/as docentes podemos influir en la

construcción de la identidad de género de los/as estudiantes. La ESI involucra aspectos que deben ser considerados siendo una herramienta clave que busca promover la salud integral. Nos invita a trascender el punto de vista biologicista (enseñar las partes del cuerpo humano y sus funciones) o médico (trabajar solo la prevención del embarazo y las enfermedades de transmisión sexual), superar una práctica educativa basada en el temor. No obstante, el recorrido de la ESI en estos 18 años desde la promulgación de la Ley, aspectos subjetivos, creencias e ideas personales y culturales de la sociedad, están presentes en los/as estudiantes y también en los/as docentes en ejercicio. El conocimiento y la información están disponibles más que nunca en este momento y por diversos canales sin embargo estereotipos y modelos mentales rígidos orientan prácticas educativas que sin querer o no, estigmatizan, juzgan y/o discriminan.

Las estudiantes han expresado sobre las situaciones observadas el valor "reconocer y cuestionar las desigualdades", entendiendo que "las diferencias sexuales no deberían implicar superioridad ni inferioridad, ni limitar la igualdad de derechos y oportunidades para las personas, independientemente de su sexo biológico y género". Esta perspectiva también "nos permite desaprender procesos naturalizados respecto a las desigualdades en las relaciones entre las diversas identidades de género" (testimonio personal). Siguiendo ésta línea de pensamiento, formar desde una perspectiva de género supone educar a niños y niñas en equidad, inculcando el respeto, la liberación de prejuicios y la igualdad; aceptando sus gustos, preferencias, percepciones referidas a sí mismos, sus elecciones y sus expresiones.

Entendemos que las expectativas, roles y mandatos sociales y culturales que las distintas sociedades construyen para varones y mujeres, en cada momento histórico y contexto determinado, constituyen el producto de interacciones sociales que se van dando en las instituciones que habitamos las personas, como la familia y la escuela, entre otras. Las instituciones educativas desde una perspectiva crítica deberían permitir visualizar las inequidades basadas en el género de las personas tanto en las infancias como en la adolescencia y juventud. Incluir la perspectiva de género en el jardín, supone revisar los modos en que cotidianamente, de formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, nos relacionamos. La perspectiva de género, en tanto mirada crítica, requiere de instituciones educativas que puedan desafiar los límites de lo instituido en pos de una mayor igualdad y justicia, que colabore con el despliegue de sexualidades autónomas, plenas y placenteras.

El marco de referencia para los/las docentes son los lineamientos curriculares nacionales y las adaptaciones jurisdiccionales de cada provincia. Los Propósitos formativos de ESI vinculados en forma directa con el eje “Reconocer la perspectiva de género” son:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidad de las otras personas.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación (Ministerio de Educación de la Nación, 2010).

Para este análisis se seleccionaron en particular los siguientes elementos curriculares alineados con los principios de igualdad y respeto considerados pilares para intervenciones educativas significativas:

1. La perspectiva de género
2. Estereotipos de género
3. Material didáctico

4. La infraestructura

Análisis de las observaciones de prácticas áulicas en jardines de infantes:

1. Perspectiva de Género: "Desde que nacemos, según nuestros genitales, se nos trata como varón o como mujer; así nos llaman, nos visten y muchas veces nos enseñan a jugar con juegos "de nenas" o "de nenes". Es decir, se nos asigna un género y vamos aprendiendo, casi sin darnos cuenta (en la escuela, en la familia, en el barrio, en los libros, en los medios de comunicación y en nuestra vida cotidiana), las pautas sociales que se desprenden de esta manera de clasificarnos. (...) Sin embargo, esta forma de pensarnos a nosotros/as mismos/as y a los/as demás es histórica, depende de circunstancias sociales y culturales y, fundamentalmente, supone relaciones que otorgan más valor social a lo masculino que a lo femenino. (...)" (Referentes Escolares de ESI Educación Inicial, 2022).

El análisis de las observaciones de las prácticas áulicas reveló que en los jardines de infantes del Chaco, la incorporación de la perspectiva de género en las prácticas áulicas es, en muchos casos, limitada y fragmentada. Aunque existen esfuerzos por promover la igualdad, el respeto y el reconocimiento entre los géneros, estos no siempre se reflejan de manera intencional o explícita en el currículo y en las actividades diarias. Por ejemplo, las observaciones dan cuenta de la existencia de prácticas en los Jardines donde siguen haciendo dos filas separadas de hombres y mujeres para realizar actividades o que los espacios de juego tales como la cocinita o los juegos donde están camiones y autos se encuentran separados y alejados unos de otros.

Algunas situaciones que se han naturalizado en salas a nivel de ambientes de aprendizaje y también de prácticas educativas dan cuenta de lo dicho. Por ejemplo: En un instituto de Gestión Privada, en sala de 4 años, las docentes comentaron que se trabaja constantemente la identificación de género, es por ello, que se utilizan canciones con roles sexistas; el uniforme de invierno es de color rojo para nenas y azul para varones. El uniforme de verano son remeras rojas para ambos, pero las nenas utilizan pollera y los varones pantalón; los cabellos de los varones deben mantenerse corto y en caso de tener largo, lo tienen que recoger; también se forma un tren con una fila de nenas y otra de varones; hay dos baños por separado, con sus respectivos carteles. La asistencia es sobre la temática "fondo del mar", las niñas tienen pulpos rosas y los varones pulpos celeste, realizados en goma eva. En otra experiencia, relatan que se compraron libros para colorear según la cantidad de nenas y varones, personalizado con la temática referida a cada género: para varones, superhéroes, dinosaurios y para nenas, princesas, muñecas, entre otros. En la sala, contamos con juguetes de cocinitas, disfraces, autos, bloques, pelotitas, animales entre otros. Sucede en el juego libre, que los niños eligen con qué jugar y allí es dónde se escuchan las críticas de niños que inocentemente, desde su casa, marcan la diferencia sobre qué cosas son para nenas o varones; y ahí es donde la docente tiene que intervenir explicando que los hombres también cocinan, que cuidan a sus bebés, que pueden disfrazarse sin juzgar de qué o sin tener en cuenta el color; también que las niñas pueden jugar con los autos, que hay mujeres que también manejan.

Destacamos la importancia de una perspectiva crítica sobre el género para evitar la perpetuación de identidades de género hegemónicas contribuyendo a la reproducción de normas de género tradicionales, sosteniendo también prácticas educativas que no contribuyen a la perspectiva real de género. La falta de una planificación intencional en torno a la ESI desde una perspectiva de género puede contribuir a la invisibilidad de las identidades no hegemónicas, lo que refuerza estereotipos y desigualdades.

2. Estereotipos de género: Las representaciones simplificadas, incompletas y generalizadas que se realizan teniendo como base el sexo asignado al nacer. Estos estereotipos funcionan a partir de asociar una pauta cultural (un rol esperado, una norma, un mandato, etc.) con un hecho biológico. Por ejemplo, que las personas con capacidad de gestar sean quienes puedan llevar adelante el embarazo no determina que "naturalmente" sean ellas quienes tengan que dedicarse al cuidado de los/as hijos/as. Esta es una característica cultural que en nuestra so-

ciedad suele estar asociada a las mujeres y no a los varones (Referentes Escolares de ESI, en educación inicial 2022, p. 11). En los jardines de infantes, estos estereotipos se manifiestan de manera evidente durante actividades escolares como la celebración de fechas patrias, donde se asignan roles según el sexo biológico de los niños. Por ejemplo, se observa que a las niñas se les asignan papeles secundarios como el de la hija o esposa de un héroe nacional, mientras que los niños asumen los roles principales, como el de General San Martín. Este tipo de prácticas no solo limita la capacidad de los niños para explorar diferentes roles, sino que también refuerza una visión inclinada de las capacidades y posibilidades de cada género.

Algunos docentes han expresado: Consideramos que existe un rechazo que impide al niño cumplir con sus derechos y en muchas ocasiones sentimos que no estamos capacitados o sentimos miedo. Estas barreras, relacionadas con el mantenimiento del ideario institucional, evidencian una práctica pedagógica atrapada entre esos lineamientos (marco de su actividad laboral) y la plena vigencia de la Ley 26.150. .

La reproducción de estos estereotipos sin una crítica adecuada refleja una discrepancia con los principios de la educación no sexista. La teoría del capital cultural de Pierre Bourdieu (1986) es relevante en este contexto, ya que los estereotipos de género en la educación pueden influir en la formación del capital cultural de los/as estudiantes, perpetuando desigualdades y limitando las oportunidades educativas y sociales.

En esta misma línea de reflexiones, las estudiantes de Educación Inicial han relatado que las diferencias sexuales no deberían implicar superioridad ni inferioridad, ni limitar la igualdad de derechos y oportunidades para todas las personas, independientemente de su sexo biológico y género. Esta perspectiva también nos permite desaprender procesos naturalizados respecto a las desigualdades en las relaciones entre las diversas identidades de género. (...) Educar desde una perspectiva de género supone educar a niños y niñas en equidad, inculcando el respeto, la liberación de prejuicios y la igualdad; aceptando sus gustos, preferencias, percepciones referidas a sí mismos, sus elecciones y sus expresiones.

Algunos docentes que se desempeñaron como referentes escolares de ESI para la Educación Inicial expresaron en sus relatos: se nos asigna un género y vamos aprendiendo, casi sin darnos cuenta (en la escuela, en la familia, en el barrio, en los libros, en los medios de comunicación y en nuestra vida cotidiana), las pautas sociales que se desprenden de esta manera de clasificarnos. (...) Sin embargo, esta forma de pensarnos a nosotros/as mismos/as y a los/as demás es histórica, depende de circunstancias sociales y culturales y, fundamentalmente, supone relaciones que otorgan más valor social a lo masculino que a lo femenino. (...).

3. Material didáctico: En los jardines de infantes observados, se evidencia una gran variedad en el material didáctico utilizado. Algunos presentan materiales que reflejan la diversidad de género y sexualidad, como libros o recursos que promueven la inclusión. Sin embargo, en otros casos, el material didáctico se centra más en el desarrollo emocional, pero no aborda adecuadamente la perspectiva de género y la diversidad sexual, reproduciendo estereotipos de género. En una sala en particular se observaron láminas y libros que abordan temas de ESI de manera clara y científica. Según la docente de la sala estos recursos son utilizados para explicar conceptos complejos de manera accesible para los niños y niñas. “Durante las observaciones pudimos ver que había dos niños que no querían pintar con el color rosado, para nosotras se sentían limitados por las tradicionales normas de género y los estereotipos que rodean los colores. Uno de los ejemplos más comunes de esto es el color rosa, que tradicionalmente se asocia con la feminidad y se considera "inapropiado" para los niños. Esto puede llevar a los niños a evitar usar el color rosa debido a la percepción de que es solo para niñas.”

Las observaciones realizadas en otra institución han revelado que en algunas salas se observa carteles, redes o mapas conceptuales, imágenes que anticipan lo que los niños se encuentran investigando y aprendiendo. En cambio, en otras salas el espacio se observa va-

cío. En cuanto a materiales de ESI solo 2 salas tienen expuestas láminas enviadas por nación y algunos dibujos de los niños dando cuenta de lo que algún trabajo se ha desarrollado con ésta temática pero con una ubicación periférica.

4. Infraestructura: Los elementos del ambiente físico donde se realizan actividades educativas especialmente en los jardines de infantes deben ser inclusivos y respetuosos con la diversidad de género. Sin embargo, aún se observan carteles o imágenes que perpetúan la segregación por género, como carteles con colores representativos a niñas y niños. En la mayoría de los jardines visitados los baños son unisex y accesibles para todos los niños/as. Estos detalles, aunque parecen menores, tienen un impacto significativo en cómo los niños/as perciben y experimentan el género desde una edad temprana.

Teniendo en cuenta estas cuatro áreas de análisis, debemos ser conscientes que en las instituciones educativas para la primera infancia, la ESI constituye un espacio de enseñanza y de aprendizaje y en muchos casos, se ve atravesada por propuestas de carácter lúdico, ya que el juego constituye una actividad espontánea primordial de los niños y las niñas a esta edad. Al jugar, los chicos y las chicas van conociendo al otro y, al mismo tiempo, se van conociendo a sí mismos y a sí mismas; van desarrollando su capacidad de percibir y de conocer la realidad, el mundo que los y las rodea. En este sentido, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 significa al juego como un contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social."

En los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Inicial, se indica al juego como un producto de la cultura y, al mismo tiempo, como un orientador de la acción educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado. Su presencia en la enseñanza es muy importante, en las actividades cotidianas del Jardín de Infantes y a través de sus distintos formatos: juego simbólico o dramático, juegos tradicionales, de construcción, matemáticos, etcétera.

Las características que asume el juego en la vida de los chicos y las chicas remiten a los valores y las creencias propios de la comunidad de la que forman parte. Por ello, es fundamental revalorizar las representaciones, los materiales y los juegos de cada contexto. En este sentido, las propuestas lúdicas planificadas por los maestros y las maestras pueden convertirse en estrategias privilegiadas para observar las ideas y los saberes de las niñas y los niños, y promover nuevos aprendizajes

Es importante destacar que el Jardín, en tanto institución de enseñanza que acompaña el proceso de desarrollo afectivo-sexual de niños y niñas –y dentro del marco normativo nacional que establece propósitos y contenidos claros–, tiene la responsabilidad de asumir la tarea de la Educación Sexual Integral. Es fundamental continuar trabajando para eliminar cualquier elemento que perpetúe la segregación por género y promover un ambiente que fomente la igualdad y el respeto.

Los materiales educativos inclusivos debe reflejar la pluralidad de identidades y experiencias para promover una educación integral. En este sentido, los NAP para la Educación Inicial destacan la importancia del juego como herramienta educativa que promueve la interacción entre lo individual y lo social. El juego es fundamental en la vida de los niños y niñas, y refleja los valores y creencias de la comunidad. Por lo tanto, es crucial revalorizar las representaciones, materiales y juegos en cada contexto. Las propuestas lúdicas planificadas por los docentes pueden ser estrategias efectivas para observar las ideas y saberes de los niños y niñas, y promover nuevos aprendizajes. Es importante destacar que la ESI con enfoque en la perspectiva de género busca promover la comprensión de la diversidad de género y sexualidad desde una edad temprana. Por lo tanto, es fundamental que los materiales didácticos y las propuestas lúdicas reflejen esta perspectiva y promuevan una educación integral e inclusiva.

5.4. Análisis de la Trayectoria de Formación Docente en la Educación Inicial

a. Perspectiva de género: Durante la formación docente, las estudiantes registraron que aunque se aborda el tema de la perspectiva de género en muchas materias, por escasez de tiempo o por otras razones, no se profundiza en el tratamiento de la Educación Sexual Integral (ESI) desde esta perspectiva. Esto limita la capacidad de las futuras docentes para implementar prácticas educativas inclusivas y críticas, hecho que se refleja en los siguientes relatos de docentes en ejercicio: "Es importante que los docentes sean conscientes de sus propias creencias y prejuicios; trabajen en la deconstrucción de estereotipos con sus alumnos y alumnas." También se plantea la necesidad de: "Estar preparado/a para abordar las preguntas y dudas de los niños/as en relación a la sexualidad de manera adecuada." "En ocasiones nos encontramos en situaciones que no sabemos cómo actuar y más aún cuando notamos indicadores de abusos porque el niño/a no expresa en forma verbal lo que sucede en el hogar; como docentes debemos detectar los indicadores que presentan los niños en distintos momentos de la sala buscando ayuda"; "Para brindar ayuda a los niños debemos deconstruir nuestra mentalidad para poder contener y ayudar a las familias donde los niños presenten casos de identidad de género u oriental sexual, teniendo en cuenta que el jardín es el primer espacio formal donde asisten los niños. Actualmente cuesta romper las barreras que se presentan por qué por ejemplo, si los niños no realizan un tren se considera que no hay disciplina por qué cuesta que los niños salgan en orden"

La teoría del currículum de Michael Apple (2004) sugiere que el mismo debe ser revisado y diseñado para incluir perspectivas críticas y diversas, lo que implica una integración más robusta de temas relacionados con la ESI y la perspectiva de género. Esto permitiría a las/os docentes desarrollar un enfoque más integral y crítico para abordar la ESI en el aula y promover una educación más inclusiva y equitativa.

Teniendo en cuenta la enseñanza de la ESI en los jardines de infantes como un contenido fundamental en la formación docente, ya que permite a las docentes abordar temas como la identidad de género, la sexualidad, y las relaciones interpersonales de manera crítica y reflexiva, se ha observado que sin un enfoque teórico y metodológico de género en las aulas, la ESI puede perpetuar estereotipos y patrones de desigualdad, en lugar de promover la igualdad y la justicia social.

b. Estereotipo de género y Material didáctico: La sexualidad a través de la historia ha sido una construcción cultural que tuvo su base en lo mítico-religioso, lo que ha originado regulaciones morales que pretendieron definir lo que debe aceptarse como "normal" y "válido" y aquello que no.En la actualidad, estos modelos de crianza y culturales en general, dominan muchas de las escenas observadas constituyéndose en idearios limitantes para la formación y el ejercicio de la docencia con aspiración a abordar la ESI.

Algunas trayectorias académicas han sido testigo de fuerte presencia de estereotipos de género en el discurso de algunos docentes y en el material de estudio. Por ejemplo, en una carrera dominada por mujeres, es común que algunos docentes se refieran a la clase exclusivamente en femenino, utilizando frases como "ustedes chicas" o "¿se entiende chicas?", ignorando la presencia de hombres en el grupo. Esto refleja una visión estereotipada de que la educación inicial es una carrera exclusivamente femenina. En este sentido, es interesante el aporte realizado por Guillermina Tiramonti y Daniel Pinkasz, que indagan sobre las políticas de equidad de género en educación entre los años 1993 y 2003 en el nivel nacional, pero que continúan presentes en la actualidad; el trabajo permite reflexionar acerca de prácticas cotidianas que se pueden encontrar en las escuelas pero que también aparecen en la Universidad (Pinkasz y Tiramonti, 2006). Algunos aspectos referenciados fueron:

- Utilización del lenguaje: En la utilización del lenguaje se usa el masculino como genérico con la consecuente invisibilización de las niñas, las adolescentes, las docentes y las madres.

- La reproducción de estereotipos de género: La vigencia de creencias de los y las docentes que atribuyen rasgos diferenciados de personalidad propios de mujeres y de varones. Podemos encontrar ideas como "las alumnas son tranquilas" mientras que "los varones son más bruscos y agresivos". O también que existen preferencias de actividades según el sexo: las niñas preferirían las manualidades, la confección de láminas, la presentación de carpetas, mientras que los varones serían habilidosos para las maquetas, la carpintería, etc.
- La desigualdad en la distribución del espacio de esparcimiento: En los jardines y escuelas se encuentra un uso del espacio desigual. El espacio de los patios abiertos o cubiertos suele ser el lugar de la cancha de fútbol o los aros de básquet, de uso predominantemente masculino. También, por ejemplo en las clases de Educación Física, los varones tienden a ocupar el espacio central del patio o del campo de deportes y las mujeres los bordes o lugares periféricos.

Además, el material didáctico utilizado en la mayoría de las materias se centra en autores hombres (como Freire, Freud, Piaget y Skliar), mientras que se estudia muy poco sobre mujeres (como Emmi Pikler, Maria Montessori, Patricia Sarle y Rosario Vera Peñaloza, entre otras). Esta falta de representación femenina en el material de estudio no solo perpetúa la idea de que las mujeres no han tenido un papel significativo en la educación, sino que también limita la visión de los/as estudiantes sobre la diversidad de perspectivas en el campo educativo.

Estos estereotipos de género pueden influir en la percepción de los/as estudiantes y perpetuar normas de género tradicionales. Paulo Freire (1970) sostiene que la educación crítica debe cuestionar y transformar estos estereotipos, promoviendo una comprensión más equitativa y justa de las identidades de género. Por lo tanto, es fundamental que la formación docente incluya un enfoque crítico y reflexivo sobre los estereotipos de género, promoviendo la igualdad y la justicia social. Esto implica revisar y diseñar materiales de estudio que incluyan perspectivas críticas y diversas, y que reflejen la contribución de mujeres y hombres en la historia de la educación.

c. Infraestructura: La infraestructura de la Facultad de Humanidades (UNNE) refleja una visión tradicional y limitada de la diversidad de género, ya que los baños siguen estando separados por género. Esta separación perpetúa un modelo binario y excluyente que no reconoce la existencia de identidades de género no normativas. La ausencia de instalaciones inclusivas, como baños unisex, limita la capacidad de los/as estudiantes y futuros/as docentes para comprender y abordar la diversidad de género en sus prácticas.

Es contradictorio que en una institución educativa se promueva la perspectiva de género y la inclusión, mientras se mantienen estructuras físicas que perpetúan la exclusión y la discriminación. La infraestructura debe ser un reflejo de los valores y principios que se promueven en la educación, y en este caso, es fundamental adaptar los espacios físicos para que sean inclusivos y acogedores para todos los/as estudiantes, independientemente de su identidad de género.

6. Reflexiones finales

Este análisis hace evidente que ambas esferas enfrentan desafíos significativos en la implementación efectiva de la ESI con perspectiva de género y revela una desconexión significativa entre las prácticas áulicas en los jardines de infantes y la trayectoria de formación docente en relación con la Educación Sexual Integral (ESI) desde una perspectiva de género. La falta de integración de la ESI con un enfoque de género en la formación docente y las prácticas áulicas limita la capacidad de los/as docentes para abordar esta temática de manera efectiva.

La Educación Sexual Integral (ESI) es un derecho fundamental y un tema complejo que debe ser abordado de manera integral y crítica tanto en las instituciones educativas de nivel inicial

como en aquellas que forman a futuros profesionales. Sin embargo, la implementación de la ESI, especialmente desde una perspectiva de género, es limitada y, en muchos casos, superficial. A pesar de la normativa que exige su inclusión, observamos que la ESI se aborda de manera fragmentada, confinada a espacios curriculares específicos, sin una verdadera integración transversal en las prácticas educativas diarias. Al reflexionar sobre enfoques críticos, acudió a la memoria de los autores una expresión que resonó profundamente: "El no enseñar ESI también es tomar una postura sobre la misma". Este reconocimiento cuestiona tanto los propios recorridos académicos de las estudiantes como las prácticas diarias en las aulas y salas. Los desafíos en las prácticas educativas y la formación docente en el Chaco requieren una atención urgente para asegurar una educación inclusiva y equitativa. La presencia de estereotipos de género y la falta de un enfoque crítico hacia la diversidad de género reflejan la necesidad de reformas en ambos ámbitos.

Algunas propuestas para mejorar la implementación de la ESI a partir de las experiencias narradas y analizadas:

- Integrar la perspectiva de género de manera explícita en las prácticas educativas y en el currículo formativo de los docentes.
- Revisar y actualizar el material didáctico para reflejar la diversidad de género.
- Incorporar actividades que promuevan la igualdad de género en el aula y salas.
- Adaptar la infraestructura para reflejar la diversidad de género.
- Capacitar continuamente a los docentes y colaborar con las familias y la comunidad para fortalecer la educación sexual integral.

La Ley Nacional de Educación Sexual Integral Nº 26.150 constituye una herramienta más para proteger los derechos de los chicos y las chicas, haciendo del trabajo docente un elemento central para hacerlos efectivos. En este sentido, podemos reconocer al menos tres dimensiones fundamentales desde las cuales se pueden pensar estrategias o líneas de trabajo/acción:

- El desarrollo curricular: Es importante que, al momento de pensar, diseñar e implementar propuestas, los maestros, las maestras y los equipos de conducción conozcan e incorporen a los contenidos vigentes los lineamientos curriculares de Educación Sexual Integral. Un buen punto de partida podría ser la inclusión de dichos lineamientos y de los núcleos de aprendizajes prioritarios en forma transversal, es decir, en todas las áreas de conocimiento que sean potenciales vías de articulación entre diferentes saberes y prácticas de enseñanza
- La organización de la vida institucional cotidiana. Es importante que los y las docentes prestemos especial atención a aquellas regulaciones y prácticas que, día a día, constituyen la interacción de la vida escolar; que “corramos el velo” y no tomemos como habituales o naturales algunas prácticas a las cuales la tradición nos ha acostumbrado; que las desnaturalicemos, convirtiéndolas en una oportunidad de aprendizaje para la Educación Sexual Integral. Nos referimos a los diversos actos y escenarios que transmiten saberes y reproducen visiones acerca de la sexualidad, de lo esperable, lo permitido o lo prohibido en el Jardín de Infantes.
- Los episodios que irrumpen en la vida escolar. Se trata de episodios que generan ruido, conmocionan a las personas de la institución escolar. Cotidianamente se producen situaciones y eventos que tienen un efecto disruptivo en el paisaje inquieto del Jardín de Infantes.

Oria, Griselda
Stein, Marina
Ferrero, Lucrecia
Gaúna, Gisela

Referencias bibliográficas

Achilli, Elena. (2008). *La formación docente como práctica social.* Aportes desde la investigación antropológica. Colección Universitas. Laborde Editor.
Aguilar, María Sol; Astudillo, Soledad; y Calzón Fernández, Yanina Gabriela. (2012). *Qué es esto de los derechos humanos? Apuntes para una reflexión crítica: historias, documentos, conceptos.* Instituto Espacio para la Memoria.
Apple, Michel. (2004). *Teoría Crítica y Educación.* Miño y Dávila.
Boletín Oficial de la República Argentina. (2006). Congreso de la Nación Argentina. *Ley 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.*
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-115150
Bourdieu, Pierre. (1986). Las Formas del Capital. En John Richardson (ed.), *Manual de teoría e investigación para la sociología de la educación* (pp. 241-258). Greenwood.
Fernández Enguita, Mariano. (1992). De la democratización al profesionalismo. *Educación y Sociedad,* 11.
Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido.* Siglo Veintiuno.
Hart, Roger. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible.* UNICEF / P.A.U. Education.
Hurtado Reyes, Dayana Alexandra. (2017). Análisis de algunos hitos históricos de los Derechos Humanos en Occidente*. Revista Lumen Gentium,* 1(1), 25–34. https://doi.org/10.52525/lg.v1n1a2
Marcelo, Carlos. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. *Revista brasileira de formação de professores,* 1(1), 43-70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7191140
Mosconi, Nicole. (1998). *Diferencia de sexos y su relación con el saber*. Buenos Aires: Colección Formación de formadores, Ediciones Novedades Educativas.
Morgade, Graciela y Alonso, Graciela. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la "normalidad" a la disidencia*. Paidós.
Pinkasz, Daniel y Tiramonti, Guillermina. (2006). Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90 en Argentina. En *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú* (pp. 51-98). Hexagrama Consultoras. https://hdl.handle.net/20.500.12799/898
Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.* Ley Nacional N° 26150.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el008015.pdf
Ministerio de Educación de la Nación. (2010). *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf
Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2018). *ESI en el Nivel Inicial. Cuadernos de ESI para docentes.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/cuaderno-esi-inicial.pdf
Ministerio de Educación de la Nación. (2022). *Referentes Escolares de ESI Educación Inicial*.
https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48423
Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Autoras

Dra. Griselda Inés Oria
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
griselda.oria@comunidad.unne.edu.ar

Arq. y Lic. Graciela Beatriz Rojas
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
graciela.rojas@comunidad.unne.edu.ar

Prof. y Lic. Mirian Celeste Romero
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
mirianceromero@gmail.com

Prof. Silvana Beatríz Degrossi
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
beatrizdegrossi90@gmail.com

Prof. y Lic. Patricia Juarez
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
juarezpatri0@hotmail.com

Mgter. Lucía Liliana Moré
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
lucia.more512@yahoo.com.ar

Esp. Norma Elena Bregagnolo
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar

Mgter. Luciana Celia Gaudini
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
luciana.gaudini@comunidad.unne.edu.ar

Esp. Mayra Elena Valussi
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
mayraelenavalussi@gmail.com

Lic. Rocío Vicente
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
vicenterocio@yahoo.com

Dra. Marina Stein
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
marina.stein@comunidad.unne.edu.ar

Lic. Lucrecia Ferrero
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
licferrero@yahoo.com.ar

Esp. Gisela Gaúna
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
giselacgauna@gmail.com

Colaboradoras
Valentina Escalante– valentinaescalante0406@gmail.com
Luciana Berenice Cornu – berecornu@gmail.com
Milagros Micaela Martínez – martinezmilagrosmicaela08@gmail.com
Guadalupe G. Chamorro – chamorroguadalupe00@gmail.com
Melina A. Romero Mendiburo – melinamediburoromero@gmail.com

EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CONTEXTOS INTERCULTURALES (UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE, UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA)[1]

El capítulo recoge experiencias de investigación del proyecto PI 22H015 (SGCyT UNNE) "Las prácticas de maternaje de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y su aporte a la formación de grado en contextos de interculturalidad con pueblos indígenas" de las asignaturas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades UNNE con experiencias de proyectos de internacionalización del currículo compartidas en 2024 con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga e Instituto de Investigación en formación de profesionales de la Educación –(IFE)UMA– y con la Facultad de Educación, Universidad de Educación, Cundinamarca –UdeC– desde el 2021.

Estas experiencias tienen en común la importancia de articular las dimensiones de investigación, docencia y extensión en las asignaturas de formación de grado. Visibilizan la interdisciplinariedad mediada por contextos de culturas diferentes y la importancia que adquiere la enseñanza a través de Aulas Espejo. Las experiencias compartidas resultaron en saberes y contenidos incorporados a la formación. Cada experiencia académica es un testimonio de la singularidad que revisten las culturas en su dinámica social en el tiempo y en el espacio. Las singularidades de cada caso trabajado por los equipos docentes aportan elementos de análisis que permiten distinguir rasgos identitarios de cada grupo cultural. En este sentido asistimos a un proceso de construcción de conocimiento intercultural cuyo objetivo es la puesta en valor de la educación para la ciudadanía en un mundo con tendencia a la uniformidad de usos y costumbres. Esta realidad globalizadora tensiona las singularidades de identidades gestadas en el tiempo que han dejado y dejan huellas provenientes de procesos dinámicos y complejos entre el territorio y la cultura. Es la fuerza de la humanidad que se expresa y que insiste por existir en el tiempo, una fuerza que manifiesta de incontables maneras los modos de ser y hacer de las culturas en sus territorios.

Sylvia E. Sandoval

[1]Este capítulo es resultado de los trabajos expuestos en la Mesa temática: "Teoría, literatura y experiencia: reflexiones epistemológicas y metodológicas en la investigación literaria" de las *VI Jornadas de Intercambio de la producción científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (Res-2024-307-CD-HUM#UNNE) y que se llevó a cabo del 11 al 29 de noviembre de 2024 en la Facultad de Humanidades (UNNE).

1. Las prácticas de maternaje de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom y su aporte a la formación de grado en contextos de interculturalidad con pueblos indígenas

En esta sección se trabajaron aspectos particulares desarrollados en la articulación de contenidos de docencia de investigación y de extensionismo, en una relación interdisciplinar entre las asignaturas Ciencias Sociales en la Educación Inicial y Ciencias Naturales en la Educación Inicial desde 2007. En el 2019 se suma al proyecto de investigación la asignatura Lingüística I del Profesorado y Licenciatura en Letras. Desde sus inicios, tres ejes orientan el trabajo: Memoria y Territorio, Vinculación con el Entorno Natural, Relatos y Etnojuegos. La premisa del territorio en la cultura y la cultura en el territorio, vincula *per se* estas dimensiones. El estudio de las prácticas de maternaje de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, en adelante MCCQ, lleva esta impronta que a la hora de la investigación organiza categorías de análisis con los distintos enfoques disciplinares de las asignaturas implicadas. La memoria que recuerda, la memoria ejercida, la memoria que hace historia es el vector principal en este estudio situado en un contexto intercultural, en los bordes de cada cultura de pertenencia. Desde los bordes se inicia un proceso que intentará conectar con las zonas más profundas de las culturas. Desde ese lugar, los dialoguistas se convierten en mediadores interculturales que traducen –hablando y escuchando– sus mundos simbólicos. Se destacan dos abordajes del método de trabajo utilizados: las historias de vida y el registro etnográfico.

1.1. Las historias de vida y su importancia en las ciencias sociales: Un día en *Ye Tala*

Las historias de vida constituyen un método cualitativo que permite trabajar las memorias individuales y construir un relato histórico. Las historias de vida se entretejen con los recuerdos de las memorias personales y se entretejen con aquellos recuerdos que se comparten en el lugar común de la memoria comunitaria.; también con aquellos recuerdos que se comparten en el lugar común de la memoria comunitaria. Por su origen, esta es una memoria dinámica habitada por el trabajo de rememoración, acto nada sencillo de evocación de hechos del pasado, de carácter intencional en la búsqueda de sentido de las huellas del pasado. Las historias de vida comprenden no sólo la memoria individual de las personas, sino que se extiende y profundizan la de las familias, incluyendo aquellas memorias pasajeras de algunas personas que en un tiempo recorrieron esos lugares y compartieron momentos de la comunidad.

Teniendo en cuenta las dimensiones precedentes, un relato personal posee atributos que lo convierten en un potencial recurso para la enseñanza. El camino de las experiencias recorridas permite dar cuenta de prácticas culturales que, en el caso de un relato proveniente de la memoria personal, recrea una práctica comunitaria dentro de las costumbres qom. El siguiente relato "Un día en *Ye Tala* (río)", fue narrado por Amancia Silvestre (MCCQ) y describe un día de colecta y pesca durante su infancia (Sandoval, 2018).



Figura 1. *Dibujo de un día de pesca y recolección en el río Tala – Bermejo.* Fuente: Silvestre, 2013, p. 55.

Nuestros antepasados amaban los ríos, construían canoas para viajar por ellos. Los ríos eran caminos y se caminaba por las orillas. Los niños practicaban sus juegos con flechas, redes y trampas a la vez que pescaban diversos peces. Hubo una enseñanza directa, aprendían observando los que los mayores hacían en el río. Los mayores elegían lugares para cada actividad y tenían cuidado de separar los lugares para realizar la pesca, el aseo y para beber buena agua.

> *So hua'au qarhuo' ỹataqta huo'o ra lavoche na etaxatt. Ỹahuo'o ana n-notaxaqui nache quelec so Tala queto'oto na loiguel ỹauota'a hi ỹe'enaxat na n-qa'aic. Na Ñaqpiolec nache napaxaguena nam io'otac nam lta'alpi napaxaguena enauac. Napaxaguena na checnec, naleguec qataq qoina qaiỹotauga na ña'acoqo': chelaqa'-qataq na naquipiaqa'.* (Sandoval, Inda y Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, 2013, p. 56)

El sociólogo Ferrarotti, (1991) establece algunas características de las historias de vida como método que han sido consideradas para este análisis. Estas permiten:

- La interacción entre el investigador y el entrevistado que facilita revelaciones privadas: la narradora a través del relato comparte escenas de la vida doméstica de las familias, un espacio hasta ese momento, desconocido por quien investiga desde la cultura dominante. Revela detalles que describen la riqueza de costumbres ajenas, comparte en confianza lo que puede resultar en prejuicios para el otro cultural. La confianza sustenta la apertura a revelaciones privadas.
- Aportar información tanto del entrevistado como del entrevistador: La manera de preguntar (el tipo de preguntas, el tiempo de espera e intervención), las respuestas y su detalle, la evasión, los gestos y posturas corporales, las formas de registro, etc., pueden dar indicios de la situación de contexto en la que se busca información, su impacto en el proceso y en los resultados.
- Establecer un diálogo en profundidad: el trabajo de memoria busca en un tiempo pasado cargado de emociones, sensaciones y valores. Se genera empatía entre ambas interlocutoras invitando a situarse en el lugar del otro. Se llega al tiempo de la memoria-hábito en el que se incorporan saberes y destrezas de rutinas necesarias para construir las prácticas sociales y de los sistemas normativos que se distinguirán como patrones y rasgos de la identidad cultural.
- Comprender momentos de convivencia: entre la narradora, sus pares –otras MCCQ– y quien investiga. El proceso de investigación en las historias de vida al profundizar en el mundo privado, el de la memoria de quien narra, comprende instancias de duración. El contenido y el tiempo del proceso de investigación abren espacios de convivencia que el investigador puede recorrer. Estos tiempos transcurren con la narradora, sus pares, sus familias y la comunidad. Se comparten momentos de la vida social de amplio espectro, que vinculan descripciones de hechos individuales con rasgos y patrones colectivos. Un día en Ye Tala es un cuadro en el que el tiempo se detuvo, pero revive en la narración. Se revive con el otro los detalles de un momento apreciado.
- El análisis comprende momentos de temporalización y contextualización, en el caso de las prácticas de maternaje de las MCCQ en perspectiva de educación intercultural se indaga sobre el contexto sociohistórico (territorio habitado, geográfico y social). Asimismo, se obtiene información sobre la memoria colectiva, la memoria individual, las prácticas sociales y normativas, la relación con el entorno natural, la relación con el mundo espiritual, las tecnologías.

El tiempo de trabajo de la memoria individual, junto a otras historias de vida, permite reconstruir la memoria de la comunidad. Los hechos del pasado se interpretan a la luz de la realidad histórica del tiempo presente. Problemas y necesidades actuales, como la pérdida de territorios para la colecta en el monte y la pesca en ríos y lagunas, remiten a prácticas de subsistencia que fueron vividas en la infancia de Amancia Silvestre. En la lámina, personas, animales y plantas describen técnicas como redes para atrapar peces, palos, etc. En el relato

se destacan los roles de los adultos en la actividad de supervivencia y los cuidados entre adultos y niños, además de la descripción de plantas y animales, entre otros aspectos. La mera enumeración de los distintos rasgos que adquiere la práctica puede resultar en información sin sentido. Sin embargo, al interpretarlos en la singularidad de la relación entre la cultura y el territorio en un contexto sociohistórico específico, constituyen saberes transmitidos desde el pasado que tienen aplicación práctica en el presente de la comunidad. La memoria ejercida desde la memoria familiar, luego recreada, ampliada y recuperada en la memoria de la comunidad es la memoria que hace historia, es la memoria que retiene pruebas, que puede dar cuenta y testimonio de los hechos sensibles de una comunidad. En contextos sociales con pueblos indígenas y en perspectiva de diálogo intercultural, el ejercicio de la memoria garantiza el ejercicio de la ciudadanía política en sociedades con diversidad cultural.

Sylvia E. Sandoval
Amancia Silvestre

2. Relatos ancestrales: memorias, fronteras y sentidos en la interculturalidad

Se hace mención aquí de dos relatos recuperados por las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom en el marco del proyecto de investigación.

Se inicia este análisis con el concepto de semiosis (del griego *semeiosis*, del verbo *semeion*, "marcar"), que señala una actividad que involucra la producción de signos y significados, es decir, una operación productora de signos. Para que se produzca la semiosis, es necesario que intervengan el signo, un objeto al que representa y un intérprete. Algunas corrientes semióticas sostienen que toda la operación es mental, que todos los contenidos mentales son signos. Otras corrientes sostienen que la semiosis sucede cuando un determinado objeto o cosa adopta un significado en torno a un determinado sistema social y se convierte en signo.

En este sentido, y a modo de contexto para entender la semiosis, es importante hacer referencia a la noción de cultura de Lotman (1996), considerando que no es un suplemento facultativo para la humanidad, sino la condición necesaria sin la cual su misma existencia es imposible. La cultura procede de un comportamiento particular, en tiempos y espacios específicos, destinada a asumir una función en la condición antropológica y evolutiva de la especie. El ser humano crea dos clases de objetos materiales: los que consume para la vida diaria y los que acumula para garantizar la supervivencia del colectivo, a través del acrecentamiento de la información. En este sentido, el autor concibe la cultura como un conjunto de información no hereditaria, en la que se integran los medios para su conservación y transmisión. Adquiere sentido en cuanto a un proceso organizado y complejo que recibe, traduce, compacta e interpreta la materialidad productiva que adopta la función de signos. Por lo tanto, organiza el mundo que rodea al ser humano y le permite interpretar la realidad. Por ello, la cultura es un sistema de signos, un código y un sistema de convenciones (no es natural), capaz de reunir, de contener toda la experiencia humana.

En este contexto la lengua se constituye en el sistema de sistemas. No hay ser humano que no tenga lengua y esta es universal a todos los seres humanos. Sobre la lengua se ubican todos los demás sistemas de signos (danza, música, ritos). En contextos de interculturalidad, la conciencia del otro, permite crear los márgenes de lo propio. De acuerdo con Lotman, el otro, aquel que está fuera de nuestro sistema, refuerza los límites dentro de los que se reconoce lo propio. Toda cultura crea su propio sistema de marginales y en sus márgenes siempre hay expresiones culturales que no son del todo aceptadas. Pero los códigos culturales no son inamovibles, sino que se transforman a lo largo del tiempo. La cultura se traduce para Lotman en la semiosfera, en ese espacio en el que nos movemos los seres humanos en medio de signos culturales.

La semiosfera, según Lotman, es análoga al concepto de *biósfera* como espacio ocupado por organismos vivos y determinados en un espacio-tiempo. La semiosfera es el espacio

semiótico fuera del cual es imposible la existencia misma de la semiosis. Lotman lo considera un espacio cerrado, un universo de signos, anterior a los sistemas de signos y condición de posibilidad de los mismos, en interacción con ellos.

En la concepción de Lotman se presenta una frontera semiótica comprendida por los traductores de las culturas que dialogan y median, como filtros bilingües a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje que se halla fuera de la semiosfera de pertenencia cultural. En la concepción de Lotman, se presenta una frontera semiótica compuesta por los traductores de las culturas que dialogan y median. Estos traductores bilingües actúan como filtros a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje que se halla fuera de la semiósfera de pertenencia cultural. Con esto, lo que se quiere plantear es que, para comprender e interpretar los signos y las significaciones de una semiosfera cultural, es necesario que en ese espacio que es la frontera, operen traductores, que realizarán la traducción, y con ello la posibilidad de la interpretación. Este espacio semiótico adquiere una importantísima posición funcional y estructural que determina la esencia del mecanismo semiótico de la misma. La frontera, es un mecanismo bilingüe que traduce los mensajes externos al lenguaje interno de la semiosfera y a la inversa. Sólo con la ayuda de los traductores/mediadores, puede la semiosfera realizar los contactos con otros espacios semióticos y no semióticos. Las MCCQ actúan como mediadoras de la frontera entre la semiosfera qom y la semiosfera criolla integrada por el equipo intercátedras de la UNNE.

En este espacio de frontera que se constituye en la interculturalidad, las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom se transforman en interpretantes de su propia semiosfera, del espacio de significación que construye permanentemente la comunidad. A la vez, son traductoras de los sentidos de los signos que aparecen en los relatos ancestrales recopilados por ellas. Las *Nate'elpi* son traductoras habilitadas por y para la propia comunidad y para el encuentro en la interculturalidad. Para su propia comunidad, recuperan y transmiten a los niños/as, el legado de abuelas, abuelos y ancianos a quienes ellas escucharon. Para el encuentro en la interculturalidad, las MCCQ constituyen un modo de resguardo de las interpretaciones culturales en el paso de una lengua a otra, interpretando para la cultura hegemónica el legado de la comunidad originaria. En trabajos de campo, realizados en 2016, Aureliana González expresaba:

> *Nosotras, un grupo de madres empeñadas en revalorizar nuestra cultura indígena, hemos logrado rescatar estos relatos conservados en la memoria de las ancianas y los ancianos. Estas narraciones forman parte de nuestra herencia espiritual. Transcurren en los comienzos del tiempo: cuando el cielo y la tierra se comunicaban, cuando las estrellas venían a caminar por el suelo, cuando los animales eran personas y las personas se transformaban en animales. Todo era posible en aquel entonces. A través de estas historias, nuestros mayores transmitían la visión del mundo y de la vida propios del Pueblo Qom. Queremos que nuestras hijas e hijos no pierdan aquellos valores, ni se olviden de sus orígenes.*

Tomaremos dos relatos ancestrales: *So Pinyo'olec* y *So Mañec Piguem le'ec*

En la interpretación que se realiza dentro de la semiosfera qom y que se transmite a los/as niños/as, los valores que implican tienen que ver con sentidos y significaciones vinculados al cuidado de la naturaleza y el transcurrir humano por este mundo, por esta realidad. En ambos casos, se trata de relatos que remiten a los astros, a las estrellas y constelaciones. En este contexto de narración, los sentidos tienen una gran fuerza espiritual.

2.1. *So Pinyo´olec*

Este relato es reconocido como uno de los más antiguos. Los recopiladores como Mercedes Silva los ubican en un período denominado Ciclo Antiguo que da cuenta de reflexiones cosmogónicas. Las Madres cuentan en su libro que las familias miraban durante las noches de

invierno a la constelación llamada en lengua qom Rapiche´ (pléyades, para la cultura occidental).

Tenían la costumbre de identificar las estrellas que sirven para guía, en su aparente movimiento a lo largo del año. Durante estas observaciones y en disposición circular alrededor del fuego, recordaban la historia de *Pinyo´olec.* Un niño, al que le gustaba matar pájaros y que por esa acción es castigado y llevado al gélido cielo por una enorme bandada de pájaros. Para las MCCQ este relato enseña conductas de respeto a la vida de los animales y de vivir en armonía con la naturaleza. *Pinyo'olec* el niño cazador al abusar de la cacería desequilibró la armonía con la naturaleza. En el año 2020 este relato fue recreado en un cortometraje con marionetas por el equipo del proyecto de investigación de la UNNE.[2]

2.2. *So Mañec Piguem le'ec*

El Ñandú del cielo es otro relato ancestral que cuenta la historia del Camino del Ñandú. En el relato, dos niños se pierden en el monte y deben superar terribles pruebas. Aparecen distintos personajes –animales– que los ayudan a sortear los peligros. Los perros que los acompañan atacan a un ñandú con el que se encontraron, que salta hacia el cielo y los lleva. Para el pueblo qom este relato está representado en las estrellas que se observan en el cielo chaqueño, en el cúmulo de estrellas que señala la orientación en la noche: Norte-Sur durante el tiempo de frío, Este-Oeste durante el calor, que se denomina Vía Láctea para la cultura occidental

Es muy importante en nuestra cultura originaria levantar los ojos al cielo estrellado para ver la figura del *Mañec Piguem le'ec* (el Ñandú del cielo). El Camino del Ñandú, llamado también Vía Láctea, marca la orientación en la noche chaqueña: Norte-Sur durante el tiempo de frío, Este-Oeste durante el calor. El Camino del Ñandú siempre existió y nunca cambiará, igual que el camino de la vida. El relato de los niños perdidos en el monte y del ñandú que salta al infinito, representa el camino que todos seguimos, difícil pero lleno de mensajes amistosos. También el Ñandú del Cielo protege a los ñandúes de la tierra, sus hijitos. Cuida que nadie los maltrate ni los extermine. Este relato es una historia llena de enseñanzas para nuestro pueblo.

Con estos relatos se muestra la producción de sentidos que se da dentro de la comunidad qom y cómo esa semiosis se abre a significaciones que implican una explicación cosmogónica y a la vez, la importancia de reconocer las estrellas para poder orientarse en el espacio y en el tiempo. Además, la comunidad incluye en esa semiosfera que fue constituyendo, enseñanzas y valores sobre la naturaleza y sobre la vida en este plano, sus desafíos, sus búsquedas, sus esperanzas. Los relatos se constituyen así en procesos de significación con una densidad tan rica como la cosmovisión de la comunidad. En ese sentido, el trabajo de intérpretes y de traductoras de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, adquiere un lugar de relevancia en el encuentro intercultural con las comunidades occidentales que tal vez ya no miramos el cielo buscando y encontrando respuestas para la vida.

Mabel de las Mercedes Lobo
Aureliana González

3. Entorno natural, animales, plantas y etnojuegos en Ciencias Naturales

El pueblo qom está inmerso en el sistema vivo que habita el territorio, en íntima relación con cada uno de los demás seres vivientes que nuestra Madre Tierra alimenta y nutre. En esta trama de interrelaciones, y en esa armonía natural y respetuosa, educan a sus hijos e hijas Así, con el cielo, el agua y el aire, crecen juntos, se entrelazan en un ciclo vital, se acompañan, creando una profunda relación de formas de vida con todos los seres del monte y del agua. Esta forma de vivir y de relacionarse nos remite a la Ecología Profunda o filosofía de la que habló en 1972, cuando desarrolló su postura filosófica el filósofo noruego Arne Næss (2018), que concibe a la especie humana como una especie más de las muchas que constituyen las redes de vida en la naturaleza, conformando la biósfera un sistema de ecosistemas donde

[2]Más información en https://hum.unne.edu.ar/investigacion/inicial/mccq/mccq.htm

reina la interdependencia.

La Etnobiología busca conocer y desentrañar esta relación que forma parte de la esencia de las culturas indígenas y que constituye un espacio de sabiduría ancestral, fuente de saberes milenarios transmitidos de generación en generación en las tramas familiares y comunitarias del pueblo Qom. La etnomedicina y las prácticas curativas tradicionales devienen del conocimiento de las propiedades medicinales de especies de la flora y la fauna de nuestra ecorregión chaqueña.

Las MCCQ fueron elaborando materiales didácticos creativos e inéditos como relatos, etnojuguetes, etnojuegos ancestrales, láminas bilingües del entorno natural con especies de animales y plantas, y móviles para estimulación temprana, entre otros, elaborados por ellas. Estos elementos de enseñanza permiten al sistema educativo trabajar un cuerpo de saberes que, aunque se transmiten naturalmente en el seno familiar, se fueron perdiendo con los sucesivos cambios de estilos de vida y el contacto intercultural, a la par que el uso de la lengua materna. Desde una enseñanza situada —que prioriza el contacto con la realidad regional y local—, el sistema educativo incorpora estas prácticas en la educación bilingüe intercultural, asegurando un espacio de aprendizaje significativo. Esto incluye formas de cuidado y preservación de las especies nativas desde edades tempranas. Los recursos didácticos bilingües interculturales transmiten mensajes y valores ancestrales, fortalecen los vínculos comunitarios aprendiendo y ejercitando la lengua qom. La memoria es un valor identitario de la cultura y la historia del pueblo que se revaloriza y transmite en las instituciones educativas a lo largo de todo el sistema, hasta el nivel universitario.

Las narraciones orales son recuperadas en forma de relatos, con la finalidad de dejar enseñanzas morales que son útiles para ir modelando la cultura del pueblo, a partir de sus creencias y ancladas en sus valores (solidaridad, amor familiar, humildad, sabiduría, compasión, el trabajo, austeridad en el sustento y belleza, entre otros). Pero más allá de ser vehículos válidos para la transmisión de valores, por medio de los relatos también se acerca la infancia al mundo natural, donde se despliega la vida de la comunidad, ya que los protagonistas de estas historias están representados por la fauna y vegetación del Bioma Chaqueño. Como ejemplos de relatos protagonizados por diversas especies nativas pueden nombrarse: *La hija de Rapiché y el pájaro carpintero*; *Lucero y el hijo de búho*; *El caracolero y el carau*; *La martineta*; *El ñandú del cielo*; *El chajá*, entre otros.

Los etnojuguetes tienen la particularidad de ser confeccionados por las MCCQ. El sufijo –*etno*– indica la vinculación étnica de las prácticas culturales del pueblo que los ha creado y los dota de sentido. Para su confección emplean elementos del entorno natural y buscan representar de una forma más fidedigna posible lo que el objeto es, situación que en ocasiones lo aparta del concepto estereotípico de la belleza de los juguetes convencionales para las infancias. Los etnojuguetes son creados con un fin más funcional, asociado a lo educativo. Son representaciones de las especies autóctonas con sus características fenotípicas distintivas, tanto animales como plantas. Representan la fauna característica de nuestra ecorregión chaqueña; puede mencionarse al yaguareté, carpincho, mono carayá, iguana, tatú mulita, oso hormiguero, lechuza, pájaro carpintero, hormigas, arañas y otros invertebrados, víboras, peces, tortuga, ñandúes, así como algarrobos, quebrachos, entre otros.

Un etnojuguete que merece mención especial por su significado para el pueblo qom son las *Ñalé*. Las Ñalé son figuras humanas de distintos sexos y edades, fabricadas con hueso (originalmente de animales salvajes, hoy de vacunos). Sus ropas se confeccionan con hilos de elementos de la zona, principalmente de cháguar o con hojas de vegetales nativos y, finalmente, se dibuja su rostro con carbón. El cháguar es un cardo característico del monte chaqueño, se trata de una planta bromeliácea, con hojas largas cuyos hilos las mujeres qom extraen en un procedimiento cuidadoso que las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom conocen y explican en detalle. Las niñas de la comunidad qom aprenden a representar las

escenas de la vida familiar, las tareas y actividades propias de los distintos miembros de la familia extensa, representada por la madre, el padre, hermanos, tíos, primos y abuelos. Es interesante destacar, cómo en el juego subyace la mirada abarcativa que tiene la comunidad qom sobre la familia. Ejercitan en forma comunitaria las relaciones del grupo familiar desarrollando también habilidades lingüísticas y el conocimiento de la lengua materna.

Los etnojuegos entrelazan el vínculo entre el juego y la cosmovisión del pueblo qom, enraizados en un espacio vital. Algunos de estos antiguos juegos son:

- El *Coná*: Juego ancestral del pueblo qom, es conocido también con el nombre de Juego de Hilo sin Fin. Esta denominación obedece al elemento que se emplea para llevar a cabo este juego: el hilo del cháguar, mientras que la expresión "sin fin" alude a la multiplicidad de formas que pueden crearse con este hilo: desde formas de animales característicos de la zona, constelaciones y astros, representaciones de números que permiten trabajar la etnomatemática. Pero más allá de las bondades que hasta el momento se han nombrado en relación con el juego Coná, no es menos cierto que, al ser un juego que se lleva a cabo empleando las manos y la vista, promueve a su vez, el desarrollo óculo manual, la motricidad, la memoria, como así también el lenguaje. Éste último aspecto se explica dado que el juego del Coná se desarrolla contando historias del pueblo qom, hecho que posibilita que las nuevas generaciones conozcan el legado cultural de su pueblo.
- El Hornero y el Viento Norte: etnojuego en el cual se recupera el paisaje característico del Bioma Chaqueño, tomando un elemento de la fauna, en este caso un ave, y una característica del clima, el viento predominante. Podemos visualizar cómo el aspecto lúdico está íntimamente ligado al territorio en el cual el mismo se desarrolla. Las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom expresan que se trata de un juego reglado: uno de los participantes asume el rol de viento norte, que debe correr para atrapar a los otros participantes, que hacen de horneros y salen a volar (correr), para huir del viento, hasta llegar al refugio, la casa del hornero. Juegos como el Cona– El Juego del Hilo sin fin–, Los Tigres y los perros, El Hornero y el Viento Norte permiten asegurar el contacto con el entorno natural.

Las MCCQ dibujan creativamente láminas educativas bilingües que representan lo más fielmente posible, elementos del entorno natural característicos del Bioma Chaqueño: paisajes del monte, del palmar o de los entornos de agua. Esta representación tan fidedigna es posible gracias al profundo conocimiento que tiene el pueblo qom sobre la naturaleza. Las láminas son un recurso visual válido para trabajar las características de plantas y animales autóctonos. Hay láminas en las que se retrata todo un ecosistema y otras que, en forma aislada, presentan grupos de animales o plantas, a solo efecto de observarlos más en detalle. Entre la vegetación representada puede nombrarse, por ejemplo, a las palmeras, vegetación palustre o acuática, árboles como el palo borracho y el lapacho, en distintos momentos de su ciclo vital. En lo atinente a la fauna pueden mencionarse: carpinchos, yacaré, garza, dorado, boga, sábalo, pájaro carpintero, entre otros.

3.1. *Quiyoc:* El animal que representa la fortaleza para los qom

El Yaguareté –*Quiyoc* para los qom– es un animal emblemático y sagrado para el pueblo qom (*Panthera onca*, L, 1758) denominado *quiyoc* en qom laqtaq y *yaguareté* en guaraní. La importancia biológica y la omnipresencia del animal en gran parte del territorio americano (los países de Argentina, Bélice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Guayana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinám y Venezuela) y, sobre todo, la amenaza que se cierne sobre su conservación a nivel continental (es Monumento Natural Nacional en la República Argentina y Monumento Natural Provincial en Chaco, Corrientes, Formosa, Misiones, Salta y Jujuy y en la lista roja de la UICN[3] está tipificado como especie amenazada con alta protección, en grave peligro de extinción.

[3]Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza.

Es de destacar el superlativo valor que, como animal dominante en la fauna americana y símbolo, el yaguareté ocupa en los marcos naturales y populares, contribuyendo a abonar desde sus características morfológicas, fisiológicas y de comportamiento para dar pie a las características específicas que a continuación se detallan: elevado peso y talla (desde 56 hasta 160 kilogramos, con una longitud de hasta 183 centímetros, incluyendo la cola, y una altura hasta los hombros o cruz de hasta 76 centímetros, que lo que lo convierten en el félido más grande de América); su destreza en la marcha y la natación; su potente mordida (la más poderosa entre los mamíferos, después de la hiena manchada); su prevalencia como ultra depredador en las cadenas alimentarias; y su vida solitaria y casi oculta dotan a este animal de un carácter relevante.

En relación a su valor en el campo simbólico y popular, el *yaguareté* (también llamado onca pintado, el pintado, Nahuel, tigre americano, Jaguar, Otorongo y Balám), durante siglos, y en diversas culturas de América, ocupó, y ocupa, un lugar de preeminencia: Así, por ejemplo, en la América precolombina, en la cultura azteca, los guerreros llevaban sobre sus espaldas y como elemento distintivo y de poder pieles de *yaguareté*. Para ellos, además, el jaguar simbolizaba el decimocuarto día de cada mes en el calendario. En la cosmología chamánica de muchas etnias americanas, las características de sigilo, velocidad y ocultamiento fueron motivo para el cumplimiento de actos rituales.

Su papel en las culturas de nuestro país y, más específicamente, en las cosmogonías y concreciones de las culturas guaraní y qom, no es menor. Para la cultura qom, el tigre o *quiyoc* es considerado, desde muy antiguo, semejante a los seres humanos por su forma de observar y de pensar. Esto coincide con muchas otras de las culturas americanas en las que se postula que los tigres fueron seres humanos, y que, por alguna razón especial, abandonaron esa condición. El *quiyoc* se encuentra presente también en la toponimia qom, en la designación de lugares, como el violín del tigre (*quiyoc N´vike*), camino ubicado en las proximidades de la laguna Orostegui, en Pampa del Indio, Chaco, donde los tigres afilaban sus uñas en los árboles produciendo sonidos musicales. El *quiyoc* o *yaguareté* también se encuentra, dentro de la cultura qom en los relatos, los etnojuguetes y los juegos como *Quiyoqo Qataq Pioxoopi*, un juego de tablero que enfrenta a tigres y perros y cuyos movimientos están perfectamente reglados.

La importancia del tratamiento del estudio y la enseñanza sobre el *quiyoc* se refiere al conocimiento de su biología; la valoración de la protección que, como individuos y especie, merecen desde los puntos de vista social y normativos; y la permanente presencia simbólica y real en las culturas del continente, que hacen de este animal un medio adecuado para el mejoramiento de las relaciones de los seres humanos con los marcos naturales y sociales y las interacciones con la educación bilingüe intercultural. La utilización de estos materiales didácticos bilingües qom-español en las instituciones educativas, incluidas las aulas universitarias, amplía el universo simbólico entre culturas diferentes y el reconocimiento de derechos. Nos permite soñar con el reconocimiento del valor de los saberes indígenas en distintos contextos sociales permitiendo que mujeres y hombres de mundos culturales diferentes se encuentren y enriquezcan mutuamente desde la interculturalidad.

Cristina Inda
Sonia García
María J. Cáceres
Juan M. Basterra

4. Coná –juego del Hilo Sin Fin– como experiencia de enseñanza

En perspectiva de los materiales para la enseñanza, las MCCQ utilizan el juego *Coná*- conocido como juego del Hilo Sin Fin- como una metáfora poderosa que recrea las infinitas figuras que pueden realizarse con el hilo. Este juego puede adaptarse maravillosamente al

Nivel Inicial, porque sincroniza la sensibilidad, el lenguaje corporal, desarrolla destrezas de competencias en la motricidad fina y acompaña la capacidad de asombro en los niños. En este sentido, se analizará una obra de teatro infantil que tiene como historia principal el origen del juego del *Conά*. Es una obra breve, simbólica y sensorial, pensada para niños pequeños, de tres a cinco años, en formato sensorial y participativo cuya duración es de 10 a 12 minutos, adaptadas a las características del grupo. Esta obra está inspirada en la cosmogonía qom con fuerte énfasis en lo comunitario y lo ancestral en perspectiva de educación intercultural. Los personajes significativos son el Hilo – cinta larga de tela roja o dorada (puede ser manipulada por varios niños); la Abuela Tierra (narradora) – adulta o docente con voz cálida; los Niños del Monte; el Viento representado con pañuelos de colores, símbolo de la Wiphala; el Sol – niña con corona dorada; la Luna –niño con velo plateado; el Sueño Qom– personaje simbólico que aparece al final (puede ser un títere o figura grande).

El Hilo Sin Fin, es un etnojuego inspirado en la cosmogonía Qom que puede ser llevado a una obra teatral. La puesta en escena puede convertirse en una experiencia estética, ética y pedagógica para los niños y la comunidad en educación intercultural. El hilo es un símbolo que representa la continuidad de la vida, la memoria ancestral y el vínculo entre generaciones. Es un recurso escénico activo: se mueve, se comparte, se transforma. Invita a la participación corporal y emocional de los niños. Introduce la escucha como destreza para la memoria y la observación. Asimismo, expresa una visión del mundo originaria, donde todo está conectado: tierra, cielo, seres humanos y fuerzas naturales característico de la cosmogonía de los pueblos indígenas, presente en los marcos narrativos. El relato de la obra no es lineal, sino circular, como el hilo mismo, se transmite oralmente, respetando la tradición de los pueblos indígenas que narraban la historia desde la oralidad.

La intención pedagógica de esta obra teatral consiste en resaltar la diversidad y la interculturalidad, la obra permite que cada niño se reconozca como parte de una comunidad diversa y cambiante. En este sentido pone en valor la cultura Qom, integrándola como parte viva del presente sociocultural. Se promueve el respeto, la escucha activa y el diálogo entre culturas. Se destaca la importancia del lenguaje corporal y emocional. Se privilegia el gesto, el movimiento, la música y el silencio. El hilo se convierte en una experiencia táctil, visual y afectiva. Se estimula la empatía, la curiosidad y el sentido de pertenencia. El análisis escenográfico destaca elementos naturales como el monte y el cielo, considerados espacios sagrados, construidos con elementos naturales y telas. Durante la secuencia se logran efectos de cambios de luz acompañados con música que marcan los ritmos emocionales de la obra. Los elementos tienen una función simbólica, por ejemplo, el monte representa el origen, la memoria y el vínculo con lo ancestral. Se sugiere la utilización de materiales como: telas verdes, ramas, semillas reales, sonidos de aves y viento. Estos elementos permiten una inmersión sensorial que conecta a los niños con el entorno natural. Se destacan distintos momentos de transformación escénica, cuando el monte cambia según el momento del relato y se vuelve acogedor ante la aparición de la Abuela Tierra; cuando juegan el Sol y la Luna, y un momento misterioso cuando llega el Sueño Qom. La representación visual del cielo se realiza con telones azules, luces tenues y estrellas colgantes. El cielo es el lugar de origen del hilo, y su presencia constante recuerda que lo espiritual está entretejido en lo cotidiano. El cielo baja a la tierra cuando los personajes celestes juegan con el hilo, creando una fusión entre lo humano y lo cósmico. El juego enhebra figuras con historia, puede formar círculos, corazones, caminos, redes. Los niños manipulan el hilo, lo pasan, lo envuelven, lo transforman. La narración se torna en una experiencia corporal y colectiva fusionando tiempos ancestrales con el presente en un contexto de diversidad e interculturalidad y de respeto por la cultura originaria desde la cosmogonía qom como fuente de sabiduría. El hilo representa la continuidad de la vida, la memoria y la comunidad.

4.1. Diversidad de roles

Los personajes no tienen jerarquías rígidas. El Sol, la Luna, el Viento y los Niños del Monte interactúan en igualdad. La Abuela Tierra representa la voz de los mayores, mientras que los niños recrean el juego del Hilo Sin Fin en un diálogo entre generaciones.

4.2. Interculturalidad activa

La obra permite la articulación de valores culturales entre lo criollo y lo indígena como parte viva del presente. Aportando de esta manera un puente pedagógico donde el hilo se convierte en una herramienta para hablar de inclusión, respeto, memoria y comunidad. Asimismo, puede abrir espacios de conversación con las familias sobre pueblos originarios, identidad y pertenencia.

Las MCCQ (2013) cuentan que, en los comienzos del tiempo, cuando el cielo y la tierra se comunicaban, cuando las estrellas venían a caminar por el suelo, cuando los animales eran personas y las personas se transformaban en animales, todo era posible en aquel entonces. El Hilo Sin Fin –*Coná*– es mucho más que una obra teatral: es una invitación a tejer vínculos entre culturas, generaciones y sensibilidades. Desde lo escenográfico, transforma el espacio en un territorio de juego y contemplación. Desde lo intercultural, propone una pedagogía del respeto, la escucha y la celebración de lo diverso.

Arlene Baxter
Amancia Silvestre
Lorena García

5. Enseñar en el ámbito universitario en un contexto de intervención y diversidad sociocultural

Se presenta una experiencia vinculada al relato *So Pinyo'olec* de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, trabajado durante el cursado de la asignatura de Intervención y diversidad sociocultural del Grado de Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España.

La comprensión de la diversidad como una dimensión a "enseñar" en el ámbito universitario no resulta una tarea sencilla y hasta podría pensarse de forma crítica con preguntas como: ¿Hay que enseñar la diversidad? ¿No es algo que forma parte de nuestra vida cotidiana? ¿Por qué hay que convertirla en un contenido académico? Al hacerlo, ¿no estaríamos cosificando los procesos de comprensión culturales, políticos, sociales, históricos y educativos sobre la diversidad? En esta cosificación se van perdiendo posibilidades de reconocimiento tanto de uno y una misma como de los otros y otras. Como dice Toni Morrison (2022), ¿quiénes son los otros y otras? En este reconocimiento se juegan o se conjugan múltiples dimensiones y atravesamientos –interseccionalidades– que no pueden ser pensados de forma aislada ni desde una única perspectiva y posicionamiento. Es aquí donde justamente puede radicar una gran dificultad: nuestra mirada es sesgada, desde unos marcos occidentales, europeizantes y hegemónicos que no siempre estamos dispuestos a poner en discusión. Dificultad y posibilidad, dos caras de una misma moneda, con la que hay que jugar y jugarse una y otra vez para intentar comprender las diferencias que de una u otra forma nos atraviesan como seres humanos.

Desde estas ideas se comparten dos experiencias que pueden ayudarnos a pensar sobre la diversidad, la inclusión y la humanidad que vamos perdiendo en este mundo tan convulso, tan revuelto y con tantas injusticias. Experiencias que nos conectan con la vida, con la historia de otros y otras, pero también de nosotras mismas.

El primer recorrido tiene que ver con la visita académica de una profesora de la Universidad Nacional del Nordeste que integra el proyecto: Las prácticas de maternaje de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. En esta oportunidad se trabajaron recursos para la enseñanza intercultural y se compartió el Taller de Etnojuegos mediante Aula Espejo con las estudiantes

del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la UNNE con el alumnado que cursa el grado de primaria en la UMA. Se presentó el libro de Relatos Qom de las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom, se detiene en la historia de *Pinyo´olec*, la cual se leyó en qom, acompañado de un video de fondo con las imágenes de la historia. La reacción del alumnado fue de un gran silencio, probablemente por el impacto de escuchar otro idioma desconocido; este acontecimiento hace cambiar la posición de comprensión del otro y de la otra. Se destaca también el argumento del relato que, siendo una trama compartida por diferentes culturas, impacta por la profundidad de la narración y emociona a cada uno y cada una. Es importante recuperar la historia que encierra cada relato, porque revela y devela formas de ser, de hacer, de sentir, pautas culturales, cuidados, vida y muerte.

El relato de *So Pinyo´olec* generó interrogantes, generó preguntas, interpeló sobre otras visiones de mundo, sobre las propias y las de los otros y otras. Desde un punto de vista pedagógico y político, la posibilidad de trabajar con otras historias, semejantes pero diferentes que provocan movimientos, en algunos casos de indiferencia, como expresiones: "esto no tiene que ver conmigo o es de otro sitio", y en otras expresiones hay manifestaciones de reconocimiento y apertura de miras, en cuanto a pensar y decir: "hay otros mundos", otras culturas, otras formas de ver, relatar y construir realidad. Este tipo de intercambios en la internacionalización del currículo es un camino necesario para romper con nuestras miradas, nuestras creencias, estereotipos y prejuicios hacia otras culturas, hacia otros colectivos y, lo más importante, hacia otros saberes y conocimientos que, aunque se perciban como no hegemónicos, existen y tienen el mismo valor que cualquier otro. Reconocer y trabajar la diversidad es un proceso transgresor en la formación de grado, en un mundo que se alimenta de las culturas dominantes.

La otra experiencia, situada en Málaga, se conecta con la anterior, justamente por el proceso de reconocimiento de la diferencia en contextos educativos donde el alumnado colabora desde una acción voluntaria. Lo primero que llama la atención del alumnado es la gran diversidad de los centros con poblaciones de distintas etnias y nacionalidades. El contacto se vive desde muchos prejuicios y creencias en relación con el idioma, el color de piel, la cultura, la religión, las pautas de crianza, entre otros aspectos que se resaltan porque se viven como problemas en algunos casos para el trabajo docente. Esta visión lleva a otras ideas de adaptación de unos a otros, evitando el reconocimiento y respeto por todas las culturas. Un gran desafío para los sistemas educativos y para la formación docente que parten de modelos sociales, culturales, pedagógicos y políticos que no siempre se cuestionan o se ponen en duda frente a otros modelos y visiones de mundo diferentes. La inclusión sería posible en la medida en que se piensen todas las diferencias desde el respeto y el trabajo colectivo. De otra forma se producen procesos de violencia simbólica, de imposición y negación de lo que cada uno y cada una es y trae como parte de sus identidades.

Un tema recurrente en esta experiencia es sobre la etnia gitana, presente en todos los centros educativos como otros colectivos culturales de diferentes partes del mundo. La recurrencia de discriminación cultural nos lleva a pensar en la historia del pueblo gitano, su historia en la historia de España, donde se pone de relieve el maltrato, la exclusión y en algunos casos la negación de su identidad como parte de la identidad andaluza. Este tema es complejo y requeriría un análisis de mayor profundidad. Algunas expresiones y situaciones cotidianas aparecen de forma reiterada en el discurso del alumnado, y ciertas manifestaciones nos permiten pensar las razones de esta discriminación y ahondar en otros temas como el racismo, el clasismo. En este sentido adquiere importancia la necesidad de trabajar estas cuestiones en la escuela. Surgen estas preguntas: ¿por qué se llama la atención sobre unos colectivos y no sobre otros? ¿por qué unos sufren más discriminación que otros?

Los niños y niñas van construyendo muros, distancias y otros relatos mientras transitan la socialización. ¿Cómo se forman estas ideas? Es necesario volver a pensar acerca de los marcos ontológicos, epistemológicos y éticos desde donde construimos nuestras ideas de

mundo, sujeto y conocimiento. Marcos que son históricos y políticos, dimensiones que a veces se invisibilizan y son imprescindibles para pensar otra escuela, para avanzar hacia otro mundo con otras visiones de humanidad y ciudadanía. El otro o la otra es uno mismo y una misma que se mira en un espejo o niega ese espejo, que también es una forma de negar-se. Este es el reto, mirar, mirar-se, mirarnos para ser y convivir.

Analía Leite

6. Prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales y sus diferentes contextos de intervención. Importancia del Aula Espejo en la internacionalización del currículo

En los últimos años, la humanidad ha sido testigo de cómo la educación superior se ha visto sacudida por grandes olas de cambio. Aspectos como la globalización, la irrupción de las tecnologías de la información que nos conectan en un instante con cualquier rincón del planeta, y la creciente necesidad de que nuestra labor educativa no se sienta aislada, sino interconectada con lo que sucede en el mundo, han marcado una profunda transformación. En este panorama, la internacionalización del currículo ha pasado de ser una frase de moda a convertirse en una necesidad palpable. Al principio, algunos lo veían como una estrategia para subir en los rankings universitarios. Pero la realidad, y el verdadero corazón de este asunto, es que se trata de algo mucho más profundo: es una apuesta para que la formación ofrecida a los futuros docentes sea relevante, inclusiva y que realmente les ayude a entender y enfrentar los desafíos que hoy atraviesan a la humanidad, tanto aquí en Cundinamarca, Colombia, como en cualquier parte del mundo.

La experta Jane Knight (2008) brinda una definición que resuena mucho. Ella dice que es la "integración intencional de una dimensión internacional, intercultural o global" (p. 23) en todo lo que hacemos. Esta frase es clave porque rebate la idea simplista de que internacionalizar es solo enviar estudiantes a otro país. Knight nos invita a pensar en una internacionalización para todos, es decir, en generar experiencias y contenidos que permitan a cada persona en la universidad –sin importar si va a viajar o no– desarrollar una mentalidad más abierta, con sensibilidad cultural y una mirada crítica sobre la realidad global. En las Ciencias Sociales esto cobra especial relevancia, ya que los científicos sociales se encargan de estudiar fenómenos que, por naturaleza, no respetan fronteras como los conflictos, las desigualdades, las dinámicas culturales o los movimientos sociales. Para comprenderlos a fondo, no es posible limitarse a lo que pasa en nuestra región. Se debe confrontar perspectivas, escuchar otras vivencias y dialogar con saberes que han surgido en contextos muy distintos. Por eso, la internacionalización en las Ciencias Sociales no puede ser una simple capa de barniz. Debe ser un proceso vivo, un diálogo genuino donde reconozcamos que el conocimiento no es universal, sino que se construye desde un lugar específico y tiene un valor único.

En este espíritu de conexión y diálogo, la Universidad de Cundinamarca ha venido trabajando con el Modelo Educativo Digital Transmoderno (MEDIT). Una de sus grandes apuestas es la estrategia llamada Dialogando con el Mundo. Esta iniciativa invita a tejer redes con otras instituciones a través de diversas acciones, como las aulas espejo, cátedras con profesores de otras universidades, o la revisión de planes de estudio para compararlos con los de otras latitudes. Es una forma de enriquecernos y asegurar que se está formando a los estudiantes con las habilidades necesarias para un mundo que exige competencias en idiomas y, sobre todo, mucha sensibilidad intercultural.

6.1. Reflexiones desde el aula: conectando nuestros saberes locales con el mundo

Una de las herramientas que más ha resonado en los pasillos, y que funciona de maravilla, son las Aulas Espejo. Con esta metodología, profesores y estudiantes de distintas partes del mundo se encuentran en un espacio virtual, o a veces de forma presencial, para compartir clases y proyectos. La idea es sencilla, pero poderosa: ¿qué pasaría si un problema social en

Soacha –Colombia– se analiza al mismo tiempo que un grupo de estudiantes de Argentina analiza uno similar? El resultado es una construcción de conocimiento mucho más rica, que nos permite entender que los problemas pueden tener raíces y manifestaciones muy distintas. A nivel internacional, a esta metodología se le conoce como *Mirror Classroom* y forma parte de lo que se llama Internacionalización en Casa (IaH). Este enfoque es un gran paso hacia la democratización de la internacionalización, porque reconoce que no necesitamos un pasaporte para tener una experiencia global, como bien señalan Beelen y Jones (2015).

En la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca, la Licenciatura en Ciencias Sociales ha tenido una experiencia muy gratificante. En el marco del proyecto Performatividad de la Memoria, trabajamos de la mano con las cátedras Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) de Argentina. En este sentido, la experiencia del proyecto de investigación sobre educación intercultural junto a las Madres Cuidadoras de la Cultura Qom aportó elementos para el diálogo entre las asignaturas que eran afines, conectando a los estudiantes de acá con los de allá. Juntos, no solo tomaron clases y debatieron, sino que también desarrollaron proyectos de intervención social que abarcaban temas tan diversos como la inteligencia emocional en niños o la inclusión educativa de personas con discapacidad. Fue un ejercicio fascinante de investigación y docencia entrelazados.

Ahora, con este capítulo, no solo se quiere contar lo realizado. El objetivo es ir más allá. Se trata de ofrecer una mirada crítica y reflexiva sobre los verdaderos aportes que ha dejado esta experiencia. ¿Qué beneficios trajo a nivel académico? ¿Cómo influyó en el desarrollo de la sensibilidad intercultural y las habilidades socioemocionales de nuestros estudiantes? También, queremos ser honestos sobre los desafíos que enfrentamos y las lecciones aprendidas. Estas reflexiones deben sembrarse como una pequeña semilla, que inspire a fortalecer las prácticas docentes y a pensar en la internacionalización no como una política institucional distante, sino como un proceso vivo y cotidiano en el aula. Buscamos formas de humanizarla, de convertirla en un verdadero motor de transformación para nuestros estudiantes, para nosotros como docentes y, en última instancia, para las comunidades.

6.2. Aulas Espejo e internacionalización del currículo en Ciencias Sociales

La internacionalización del currículo se ha vuelto una de las tácticas más importantes para satisfacer las exigencias de un mundo cada vez más interconectado, dinámico y diverso. En el área de la educación superior, este concepto significa que se incluyen intencionalmente perspectivas, contenidos y experiencias con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades globales y capacidades para relacionarse con contextos socioculturales diferentes al suyo. Knight (2008) describe la internacionalización como el procedimiento de incorporar un aspecto global, intercultural o internacional en los objetivos, funciones y servicios que ofrece la educación superior (p. 21). Esta perspectiva no solo se ocupa de la movilidad física de los alumnos o del profesorado, sino que también incluye una gama más extensa de acciones, sean virtuales o presenciales. De acuerdo con Knight, el propósito principal de la internacionalización es mejorar la relevancia y la calidad de la educación para que ayude a desarrollar a los individuos y a la sociedad (p. 22). Por lo tanto, el currículo internacionalizado se centra no solo en agregar contenidos relacionados con otras naciones o culturas, sino también en modificar las experiencias de aprendizaje para que produzcan un pensamiento crítico y empático, capaz de ubicarse en un contexto global. Este principio adquiere una importancia particular en la Licenciatura en Ciencias Sociales. Para formar a los docentes en esta área se necesita un entendimiento profundo de las dinámicas históricas, políticas, culturales y económicas de las sociedades. Asimismo, es necesario que puedan identificar la interdependencia global y los retos comunes que enfrenta la humanidad. Internacionalizar el currículo significa, por tanto, que los futuros docentes puedan establecer conexiones entre

sus contextos locales y las problemáticas globales, reconociendo que ambas dimensiones están estrechamente ligadas.

6.3. Internacionalización en casa: democratización del acceso

La internacionalización en casa (Internationalisation at Home, IaH) surge como respuesta a la necesidad de ampliar el acceso a experiencias internacionales sin depender exclusivamente de la movilidad física, que en muchos casos está limitada por factores económicos, geográficos o personales. Beelen y Jones (2015) proponen entender la IaH como la integración intencional de dimensiones internacionales e interculturales en el currículo formal e informal, con el propósito de beneficiar a todo el estudiantado dentro de su propio entorno de aprendizaje. Este planteamiento se opone a la visión elitista que reduce la internacionalización a la posibilidad de estudiar en el extranjero, y la convierte en una política educativa inclusiva.

La IaH tiene dos implicaciones fundamentales: en primer lugar, que todas las personas matriculadas en una carrera universitaria tengan la oportunidad de desarrollar competencias globales; y, en segundo lugar, que dichas competencias se construyan a partir de interacciones reales con otras culturas, ya sea mediante herramientas digitales, colaboraciones académicas, actividades espejo o el uso de materiales y enfoques de enseñanza con perspectiva internacional.

En la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Cundinamarca, la IaH ha encontrado un terreno fértil gracias a las Aulas Espejo, que permiten a los estudiantes interactuar con colegas y docentes de otras universidades sin salir de su país. De este modo, se democratiza el acceso a la internacionalización, evitando que las oportunidades de aprendizaje global queden reservadas únicamente para quienes pueden financiar un viaje o una estancia en el extranjero.

6.4. Aulas Espejo: una estrategia de internacionalización inclusiva

En la última década, las Aulas Espejo se han establecido como una metodología pedagógica que permite internacionalizar el currículo a través de la creación de espacios síncronos o asíncronos donde dos o más entidades educativas colaboran en torno a proyectos, contenidos o actividades. En esencia, se trata de espejar la dinámica de un salón de clases en otra universidad para que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurra simultáneamente y en colaboración. De acuerdo con O'Dowd (2018), el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL, por sus siglas en inglés) como las Aulas Espejo no solamente fomentan la adquisición de habilidades interculturales, sino que además mejoran la habilidad para comunicarse, solucionar problemas y colaborar en equipo dentro de contextos culturales variados. En este sentido, las Aulas Espejo pueden considerarse una modalidad concreta de IaH, ya que se realizan dentro del contexto local del estudiante, pero introducen de manera directa la interacción con otros contextos nacionales o internacionales. En la práctica, la implementación de un Aula Espejo requiere acuerdos claros entre las instituciones participantes sobre los objetivos de aprendizaje, los contenidos a desarrollar, la metodología, los criterios de evaluación y las herramientas tecnológicas a utilizar.

Nuestra experiencia se inicia durante el 2020, a partir de la presentación de un proyecto académico entre la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Cundinamarca –Colombia– con la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial de la Facultad de Humanidades, UNNE –Argentina–. En el caso de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la alianza con la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) ha permitido estructurar sesiones conjuntas en las que se abordan problemáticas compartidas por ambas regiones, como la educación inclusiva, la memoria histórica, la educación intercultural, el trabajo comunitario y la atención a poblaciones vulnerables.

6.5. Relación con la formación docente en Ciencias Sociales

La pertinencia de las Aulas Espejo para la formación de docentes en Ciencias Sociales se sustenta en tres dimensiones principales. La primera es la dimensión académica, ya que esta estrategia enriquece el currículo con perspectivas diversas, comparativas y críticas, lo que amplía el repertorio conceptual y metodológico de los futuros docentes. La segunda es la dimensión pedagógica, que implica el desarrollo de habilidades para diseñar, implementar y evaluar experiencias de aprendizaje en entornos interculturales y mediados por tecnología. La tercera es la dimensión ética y ciudadana, vinculada con la capacidad de promover una educación que fomente la empatía, el respeto por la diversidad y el compromiso con la justicia social.

Se ha demostrado que los futuros docentes no solo aprenden sobre otras realidades, sino que también aprenden a cuestionar y transformar sus propias prácticas al experimentar con Aulas Espejo en la Universidad de Cundinamarca. Por ejemplo, cuando trabajaron con equipos argentinos en un proyecto de educación socioemocional que abarcó casos como niños en situación de hospitalización, personas en situación de calle, familias de migrantes rurales víctimas de la militarización, los estudiantes colombianos pudieron analizar las estrategias que se utilizan en esos contextos y adaptarlas a las necesidades específicas. Los estudiantes de la UNNE, profundizaron en el caso de las MCCQ, analizando la importancia de la lengua materna para la identidad cultural, los sistemas de crianza, el juego vinculado al entorno natural y el desarrollo de destrezas, la discriminación sufrida por las comunidades indígenas en los contextos de enseñanza de la cultura dominante, la importancia de la pedagogía de las MCCQ y la elaboración de los materiales didácticos para la educación bilingüe intercultural, sin perder el objetivo central, pero sumando estrategias innovadoras aprendidas del intercambio.

6.6. Internacionalización y pertinencia social

Uno de los mayores desafíos para la internacionalización del currículo es el de impedir que se transforme en una adición superficial de contenidos globales sin conexión con la realidad local. En esa línea, Knight (2008) recalca que la internacionalización debe influir en la calidad y pertinencia de la educación. Esto implica que, para la formación de profesores, aprender internacionalmente debe significar desarrollar mejores prácticas pedagógicas para resolver problemas globales y locales. Las Aulas Espejo, enmarcando la IaH, hacen posible este balance: abrirse al mundo sin desarraigarse del lugar, integrando conocimientos globales con la comprensión del lugar. Así, el intercambio con otras universidades no se presenta como una imposición cultural, sino como un diálogo de saberes que reconoce la validez y riqueza de cada experiencia. Esto ha sido corroborado en las actividades llevadas adelante con el equipo docente y el estudiantado de ambas universidades durante los encuentros de Aulas Espejo con clases, conversatorios y jornadas con panelistas.

6.7. Desafíos y potencialidades

A pesar de sus beneficios, las Aulas Espejo también enfrentan desafíos importantes. Entre ellos, la necesidad de garantizar una infraestructura tecnológica adecuada, la capacitación docente en competencias digitales e interculturales, y la coordinación de agendas académicas entre instituciones con calendarios y marcos normativos distintos. Sin embargo, las experiencias exitosas demuestran que estos obstáculos pueden superarse mediante una planificación cuidadosa, la flexibilidad metodológica y un compromiso institucional firme.

6.8. Necesidades y oportunidades que atiende la implementación de las Aulas Espejo

La implementación de la metodología de Aulas Espejo en la educación superior no responde a una moda pasajera ni a un simple interés por incorporar tecnologías de la información al aula. Más bien, surge como una respuesta estratégica a una serie de necesidades y oportunidades detectadas en el ámbito académico contemporáneo, particularmente en la formación docente en Ciencias Sociales. Una de las razones más evidentes tiene que ver con

el acceso igualitario a experiencias internacionales. En lugares como Latinoamérica no todos los estudiantes tienen las posibilidades económicas, familiares o personales de realizar programas de movilidad física al extranjero. Esta restricción crea una disparidad entre aquellos que pueden acceder a experiencias académicas internacionales y aquellos que, aunque interesados y capacitados, quedan fuera. Las Aulas Espejo, al ser en entornos virtuales y con un formato accesible, son una manera de democratizar el acceso para que todo el estudiantado pueda interactuar con otras culturas y realidades, independientemente de su movilidad (De Wit y Jones, 2022). Así, la internacionalización deja de ser un privilegio de unos pocos y se convierte en un derecho de todos los matriculados, alineándose con los principios de inclusión educativa.

Otro aspecto clave es el fortalecimiento de competencias interculturales. La interacción en tiempo real con pares de otros países no se limita al intercambio de información académica; implica también aprender a comunicarse de forma efectiva con personas que pueden tener referentes culturales distintos, matices lingüísticos propios y maneras diversas de abordar un mismo problema. En este contexto, el estudiantado desarrolla habilidades como la comunicación intercultural, la negociación de significados y la resolución de malentendidos culturales, competencias esenciales en un mundo globalizado. Por ejemplo, al presentar las situaciones cotidianas que debían superar los distintos referentes de los colectivos culturales como las MCCQ o los migrantes rurales en Bogotá, los estudiantes y docentes no solo confrontan datos y teorías, sino que también se enfrentan a visiones del mundo construidas desde tradiciones distintas, lo que les exige ajustar su lenguaje, ampliar sus marcos de referencia y ejercitar la empatía cognitiva.

En el campo de las Ciencias Sociales, este tipo de interacción adquiere una relevancia especial debido a la naturaleza misma de la disciplina, que se ocupa de analizar y comprender fenómenos humanos en toda su complejidad. Así, un estudiante que reflexiona sobre la migración forzada no solo podrá comparar datos estadísticos de diferentes países, sino también comprender las experiencias vividas por comunidades migrantes en contextos disímiles, lo que enriquece sus propuestas de intervención social. Además, la perspectiva latinoamericana de las Aulas Espejo incorpora un elemento de alto valor académico y político: la perspectiva decolonial. En un continente marcado por una historia de colonización, subordinación cultural y epistemológica, esta metodología ofrece la posibilidad de visibilizar y poner en diálogo saberes locales y ancestrales. Al propiciar espacios de intercambio horizontal, se cuestionan las jerarquías epistémicas que tradicionalmente han privilegiado el conocimiento eurocéntrico, abriendo paso a una producción de conocimiento más plural y contextualizada. Esto significa que, además de aprender sobre teorías y metodologías universales, el estudiantado también reconoce el valor de las prácticas y saberes que emergen de las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas, integrándolos en un diálogo académico legítimo.

En el ámbito de las Ciencias Sociales, dicha metodología posee un potencial transformador especialmente relevante. Esto se debe a que las problemáticas que aborda –desigualdad, discriminación, exclusión social, conflictos por la tierra, migración, entre otras– son, en gran medida, comunes a diferentes países de la región. Las Aulas Espejo permiten examinar tales fenómenos desde una perspectiva comparativa, identificando patrones comunes y reconociendo al mismo tiempo las particularidades locales. Este ejercicio no solo enriquece el análisis académico, sino que fortalece el sentido de pertenencia a una comunidad académica latinoamericana que comparte no solo desafíos, sino también una vocación por la justicia social.

En suma, las Aulas Espejo se consolidan como una estrategia capaz de responder simultáneamente a demandas de equidad, pertinencia y calidad educativa. Al abrir las fronteras del aula sin necesidad de movilidad física, facilitan un aprendizaje situado en la intersección entre lo local y lo global, promoviendo el desarrollo de competencias críticas,

interculturales y éticas que resultan imprescindibles para los futuros docentes de Ciencias Sociales. La clave, como lo evidencian las experiencias documentadas, radica en que estas interacciones no sean simples transmisiones de información, sino espacios de co-construcción de conocimiento en los que cada participante aporte desde su realidad y se enriquezca con la diversidad de miradas.

Zandra Marisa Tarazona Carrascal



Referencias bibliográficas

Beelen J. y Jones E. (2015). *Redefiniendo la internacionalización en casa.* (pp. 59-72). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5

De Wit, H. y Jones, E. (2022). Una nueva perspectiva de la internacionalización: De un paradigma occidental y competitivo a una estrategia global. *Revista de estudios de política y liderazgo en educación superior,* 3(1), 142-152. https://dx.doi.org/10.52547/johepal.S.1.142

Ferrarotti, F. (1991). *Las historias de vida. La storia e il quotidiano*, Bari, Laterza. La historia y el cotidiano, Barcelona, Península.

Knitg, J. (2008). La educación superior en crisis. *La internacionalización de la educación superior en el siglo XXI: nuevas realidades y complejidades* (pp. 1-23). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087905224_002

Lotman, I. (1996). *La semiosfera. Semiótica de la cultura y el texto*. https://www.academia.edu/22366988/I_Lotman_Semiosfera_I

Morrison, T. (2022) *El origen de los otros*. Lumen

Naess, A. (2018). *Ecología, comunidad y estilo de vida*. Prometeo Libros.

O'Dowd, R. (2018). De la telecolaboración al intercambio virtual: estado del arte y el papel de UNI Collaboration para avanzar. https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1

Sandoval, S; Inda, C. y Madres Cuidadoras de la Cultura Qom. (2013) *Relatos Qom Proyecto Nate'elpi Nsoquiaxanaxanapi - Madres Cuidadoras de la Cultura QOM - Pampa del Indio – Chaco.* Editorial Contexto.

Sandoval, S. (2018). *Reconstrucción de la Historia de la Comunidad Qom de Pampa del Indio. Enfoque intercultural*. El papel del relato en la pedagogía de las MCCQ. (pp. 144). Tesis doctoral. En: http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/9041

Autores

Sylvia E. Sandoval
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
mausidos@gmail.com

Amancia Silvestre
Madres Cuidadoras de la Cultura Qom
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
amanciasilvestre@gmail.com

María C. Inda
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
maría.cristina.inda@comunidad.unne.edu.ar

Mabel Lobo
Facultad de Humanidades- Universidad Nacional del Nordeste
mmlobo@educ.ar

Aureliana Gonzalez
Madres Cuidadoras de la Cultura Qom
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
aurelianagonzalez@gmail.com

María J. Cáceres
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
caceres_mariajose@hotmail.com

Juan M. Basterra
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
jmbasterra@hotmail.com

Sonia García
Madres Cuidadoras de la Cultura Qom
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
gsoniamarilyn@gmail.com

Arlene Viviana Baxter
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
arlenevivibaxter@gmail.com

Lorena García
Madres Cuidadoras de la Cultura Qom
Facultad de Humanidades - Universidad Nacional del Nordeste
griseldalorena27@gmail.com

Analía E. Leite Méndez
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga e
Instituto de Investigación en formación de profesionales de la Educación
aleite@uma.es

Zandra Tarazona Carrascal
Facultad de Educación - Universidad de Educación - Colombia
ztarazona@ucundinamarca.edu.co

INVESTIGAR LA HISTORIA CONTEMPORÁNEA DEL NEA[1]

La reconstrucción del pasado en la región Nordeste tiene diferentes tipos de desafíos e interrogantes, en años recientes la producción ha logrado importantes aportes en la reflexión y comprensión de la historia de los diferentes territorios que componen la región. El conversatorio "Investigar la Historia Contemporánea en el NEA" sumo al intercambio de tres grupos de Investigación aprobados por la Secretaria General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste.

Para lograr un diálogo entre las diferentes líneas temáticas que aborda cada grupo de investigación se acudieron a preguntas como: ¿quiénes escriben la historia?, ¿cómo se investiga?, ¿a qué o a quiénes responden estas investigaciones?, ¿con qué fuentes trabajamos?, ¿cuáles son los temas/problemas estudiados? y ¿cuáles son las perspectivas de abordajes y los marcos teóricos con los cuales trabajamos?

Estas preguntas funcionaron como ejes articuladores que permitieron la revisión sobre qué se hace y cómo se hace la investigación, brindando una oportunidad para evaluar y repensar problemáticas en una escala regional desde diferentes enfoques teórico-metodológicos.

El conversatorio se estructuró en tres partes: la primera denominada *Historia de la Historiografía* organizada por la Dra. María Silvia Leoni y la Prof. María Núñez Camelino; la segunda titulada *Historia Política Regional*, coordinada por la Dra. María del Mar Solís Carnicer, el Dr. Daniel Chao; y la tercera *Historia Económica* llevada adelante por el Dr. Leandro Moglia y el Dr. Adrián Almirón.[2]

En los siguientes tres capítulos se condensan las reflexiones sobre lo desarrollado y discutido en el encuentro. El propósito final de cada uno de ellos es brindar una introducción sobre las diferentes temas y problemas que se encuentran en debate, así como las líneas de investigación sobre los estudios contemporáneos del NEA.

1. Grupo de Estudios de Historia de la Historiografía

La conformación del grupo de investigación a escala regional se asocia con la renovación del campo historiográfico a nivel latinoamericano en la primera década del siglo XXI, vinculada con la emergencia de los estudios de memoria e impulsada por distintos grupos sociales, políticos y étnicos que han modificado sus relaciones con el pasado reciente. Dichos cambios han tomado diferentes formas que se manifiestan, por ejemplo, en la revisión y reelaboración de las versiones oficiales de la historia, el reclamo por la recuperación de un pasado que se denuncia como oculto o invisibilizado, el desarrollo de conflictos en torno a lugares simbólicos, la proliferación de museos y la preocupación por la preservación del patrimonio cultural y natural.

Así, se procura desentrañar el sentido que las élites le han dado al pasado para apuntalar sus construcciones sociales y las estrategias empleadas para imponer determinadas interpretaciones ante los conflictos entre las distintas memorias circulantes. Las indagaciones

[1]Este capítulo es resultado de los trabajos expuestos en el conversatorio "Investigar la historia contemporánea del NEA" de las *VI Jornadas de Intercambio de la producción científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (Res-2024-307-CD-HUM#UNNE) y que se llevó a cabo del 11 al 29 de noviembre de 2024 en la Facultad de Humanidades (UNNE). Este espacio propició la reflexión sobre las prácticas de investigación en el campo histórico contemporáneo en la región Nordeste (NEA).

[2]La actividad fue reconocida por la cámara de diputados de la provincia del Chaco de interés legislativo y provincial por la Resolución 2117/2024.

sobre los «usos del pasado» y las «políticas de la historia» constituyen, en la actualidad, una de las áreas de mayor consolidación en la investigación y en el debate historiográfico, que incluye la reflexión sobre la función social del historiador, así como el papel del Estado y de los distintos sectores sociales en el diseño de políticas públicas sobre el pasado. Las relaciones entre política, historia y memoria juegan un papel fundamental en este marco. Si bien la discusión no es nueva, ha cobrado significación en las últimas décadas con una abundante bibliografía sobre este núcleo problemático, abordada desde distintas disciplinas y diferentes perspectivas. En esta línea (Leoni, 2022) los trabajos se han centrado en diferentes lugares de memoria: las conmemoraciones –especialmente las fiestas patrias–, los símbolos, los monumentos y su relación con políticas de construcción identitaria a lo largo de los siglos XIX y XX.

Sobre los orígenes de las naciones vinculadas con las representaciones del pasado, se han sumado aquellos estudios que atienden más específicamente a la relación de los historiadores con la formación de las identidades regionales. Los estudios sobre la construcción de las regiones en Argentina se han desarrollado principalmente atendiendo a los conocimientos geográficos generados para sustentarlas o al papel de figuras locales. Los intelectuales, notables, hombres de ideas o productores culturales –según como se opte por denominarlos– de provincia de las primeras décadas del siglo XX han jugado un papel determinante en la tarea simbólica de construcción de los regionalismos y provincialismos, apelando, entre otras herramientas, a la historia. Sin embargo, han sido escasos los abordajes relativos al vínculo de los estudios históricos con las construcciones identitarias provinciales y regionales.

Por este motivo, y a través de un enfoque de la historia social de la historiografía, en cruce con la historia política, cultural e intelectual, el grupo de estudios investiga los nudos problemáticos que han ido surgiendo en el debate sobre la historia, la memoria y el patrimonio cultural en el ámbito regional, traducidos en distintas políticas públicas y acciones de diferentes colectivos. Se pretende introducir una perspectiva analítica al debate académico, social y político sobre la memoria histórica y el patrimonio, y una reflexión crítica sobre las políticas públicas y los usos del pasado desde el presente.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: Establecer las distintas problemáticas en torno a la historia, la memoria y el patrimonio que han operado en los subespacios regionales en vínculo con otras escalas; identificar los colectivos que construyeron representaciones del pasado que coexistieron o se enfrentaron en el espacio regional con sus transformaciones y permanencias; cartografiar las instituciones que estudian y/o "conservan" el pasado (universidades, juntas, archivos, museos) en tanto responden a determinados usos públicos de la historia; examinar las políticas y los discursos de los agentes encargados de definir e implementar los usos públicos de la historia; y analizar los procesos de construcción de referentes materiales del pasado (conmemoraciones, monumentos, lugares históricos, expresiones artísticas) y los debates en torno a ellos.

En el marco de las actividades del grupo, se estudian las propuestas, políticas y acciones de distintos sectores, grupos e instituciones dirigidas a la construcción/legitimación/imposición de determinadas representaciones del pasado. Para ello, se analiza la elaboración de saberes históricos y los usos públicos de la historia, la memoria y el patrimonio en el actual nordeste argentino (fundamentalmente en las provincias de Corrientes y Chaco), desde fines del siglo XIX hasta la actualidad. Se identifican los factores que condicionaron estos usos, sus características y su vinculación con la constitución de un campo profesional y el desarrollo de diferentes líneas de estudios historiográficos, incluyendo los arqueológicos, así como con distintas manifestaciones memoriales.

Al centrarnos en el examen de las representaciones coexistentes y/o contrapuestas en el ámbito regional, y en el papel que han desempeñado la historia, la memoria colectiva, el olvido y el patrimonio en su producción, proporcionaremos una aproximación al abordaje de la pro-

blemática de las identidades regionales/provinciales/locales, explicando los procesos de construcción y de integración/desintegración regional. Se identifican así las representaciones del pasado local/provincial/regional correspondientes a los itinerarios de memoria que coexistieron, se superpusieron y/o se enfrentaron, con sus conflictos, transformaciones y permanencias. Además, se realiza el inventario de los lugares de memoria para determinar su valor simbólico, los usos dados a los conocimientos construidos sobre la historia y el patrimonio y las políticas públicas implementadas en este sentido.

En referencia al abordaje metodológico el grupo ha puesto en práctica el método historiográfico con el empleo de técnicas correspondientes al tratamiento temático de la documentación escrita (archivística, bibliográfica y hemerográfica). Se recurre a diversas instituciones públicas, comunitarias y privadas, complementando esta provisión de fuentes con el debido material bibliográfico académico. Los integrantes han realizado relevamientos de las fuentes disponibles en los diferentes repositorios de la región y otras ciudades (Buenos Aires, Asunción, Rosario, entre otros).

Posteriormente, se ha recurrido a técnicas cualitativas tales como el análisis temático de la documentación bibliográfica, hemerográfica, archivística y museográfica, el estudio de casos y el análisis de contenido. La metodología comparativa ha guiado todo el proceso de investigación, aplicada a los espacios subregionales y a la región en relación con otros espacios regionales, nacionales e internacionales. Las fuentes para estas investigaciones son variadas y responden a las distintas líneas abordadas, por lo que requieren tratamientos diversos: documentos oficiales de instituciones políticas, culturales y educativas; legislación y debates legislativos; álbumes conmemorativos; obras de historiadores y ensayistas; memorias; diarios de viaje; informes; artículos periodísticos, reportajes y discursos.

En cuanto a las líneas temáticas de investigación, las mismas son variadas y se complementan unas con otras según los objetivos específicos de los miembros del grupo. Abordaremos brevemente las mismas y cómo dialogan en la dinámica grupal.

El estudio historiográfico de los usos públicos del pasado en la región del NEA representa una dimensión clave para comprender cómo las sociedades construyen, disputan y resignifican la historia. Analizar con rigurosidad académica los lugares de memoria, las conmemoraciones, los museos, las prácticas coleccionistas, los monumentos y otros dispositivos simbólicos permite identificar no sólo qué relatos del pasado se legitiman en el espacio público, sino también qué memorias son silenciadas, omitidas o relegadas (Leoni y Zeitler, 2023). En este sentido, el grupo comprende que la región ofrece un terreno fértil para reflexionar sobre la relación entre el relato histórico, la producción historiográfica y los aspectos en torno a la memoria, marcada por disputas culturales, resistencias populares y procesos de transformación social. Por otra parte, a lo largo del siglo XX, distintos actores individuales o colectivos, profesionales y autodidactas, han intervenido en la construcción de producciones culturales incluida la materialización del pasado en monumentos, fechas conmemorativas, museos, jardines, parques naturales y otros espacios públicos. Sin embargo, estas formas de representación del pasado no son neutrales: responden a contextos políticos, a disputas por la hegemonía simbólica y a procesos de institucionalización de ciertas narrativas y memorias en detrimento de otras. Por ello, el grupo de investigación indaga no sólo qué se escribe, resguarda y recuerda, sino cómo, quién lo decide y con qué fines (Angelina, 2025; Baruzzo, 2024; Blanco y Bentolila, 2025; Gómez, 2024; Montenegro, 2025; Núñez Camelino y Arnaiz, 2023; Núñez Camelino, Pared y Sinclair, 2023; Quiñónez y Montenegro, 2024; Sánchez, 2024; Sánchez y Zeitler, 2024; Zeitler, 2023; Zeitler, Zurlo y Vega, 2023; Zurlo, 2024).

Con relación a los usos públicos del pasado, otra línea de investigación aborda los relatos del pasado reciente regional/nacional/transnacional, interpelados por la memoria y la historia, los cuales posibilitan repensar una serie de problemáticas historiográficas que hace tiempo se vienen planteando en torno a la escritura del pasado, específicamente aquella vinculada a la

memoria social de procesos traumáticos recientes. Esta línea no es ajena, por tanto, a cuestiones de índole intelectual y cultural, ya que atiende a quiénes y cómo producen discursos y representaciones, a la par que despliegan prácticas cuyos sentidos cambiantes sólo pueden ser interpretados dentro de sus específicos marcos sociales y culturales. Por un lado, esto conduce a reflexionar sobre los efectos psico sociales que produjo, en muchos casos, la impunidad de la represión política en el contexto social latinoamericano: un tipo de variable que se vincula directamente con el análisis del trauma político, estudios referidos a la tortura, los efectos de la guerra y el trauma psicosocial, en la intersección de la historiografía con el psicoanálisis que atiende al impacto sobre los distintos grupos sociales y los individuos. Pero también se propone identificar y analizar estos tópicos desde el estudio de diversas fuentes además de los documentos escritos, como filmes y documentales audiovisuales, para reflexionar finalmente sobre las modalidades y alcances de estas particulares formas de representación de la memoria y de escrituras fílmicas de la historia o formas cine (Zeitler, 2023). Investigar y reflexionar críticamente sobre hechos traumáticos como la Masacre de Napalpí (1924), Zapallar (1933), Rincón Bomba (1947) y Margarita Belén (1976), constituye una tarea fundamental para comprender no sólo la historia del Nordeste argentino, sino también las estructuras de violencia y exclusión que han marcado a la sociedad argentina en su conjunto. Estos episodios, aunque distantes en el tiempo y con particularidades propias, comparten un mismo núcleo: la represión estatal o paraestatal sobre sectores populares, indígenas, trabajadores o militantes políticos que cuestionaban el orden dominante (Zeitler, 2023).

En consonancia con esta línea, se aprecia la conformación de otra que comprende los estudios en torno a los pueblos indígenas chaqueños y correntinos desde una perspectiva historiográfica. Desde el siglo XIX y durante gran parte del siglo XX, la historiografía argentina se enfocó en analizar los procesos históricos que se vincularan con la construcción del ideal de Nación prevaleciente, atravesado por concepciones de progreso, civilización y blanquedad, y por el protagonismo de las elites en los acontecimientos históricos, invisibilizando a otros actores como los pueblos indígenas. De forma paralela, desde las provincias se buscaba reconstruir el pasado local reivindicando el lugar de estos espacios en la construcción de la Nación. En este contexto, fueron pocos los enfoques historiográficos que abordaron la cuestión indígena en relación con la formación de la historia regional. Debido a ello, se propone analizar cómo fueron representados los pueblos nativos en las historiografías de Chaco y Corrientes a lo largo del siglo XX desde una perspectiva comparativa. La importancia de esta propuesta radica en que, si bien la producción historiográfica producida en estos espacios fue estudiada desde múltiples perspectivas, el lugar de los pueblos indígenas en las historias locales no fue abordado en profundidad y tampoco fue analizado en clave comparativa. La investigación historiográfica sobre los pueblos indígenas en el Nordeste argentino representa una tarea fundamental para comprender no solo el pasado de la región, sino también los procesos de construcción identitaria, territorial y cultural que continúan vigentes en el presente. A lo largo del tiempo, los pueblos originarios como los qom, wichí, moqoit, y guaraníes, entre otros, han sido objeto de representaciones sesgadas o directamente excluidos de las narrativas oficiales de la historia nacional. Por ello, indagar en la producción historiográfica que ha abordado su presencia, resistencia y transformación en el Nordeste permite revisar críticamente los relatos dominantes y abrir espacios para voces históricamente silenciadas. Durante décadas, gran parte de la historiografía argentina –especialmente la producida desde centros académicos del centro del país– adoptó una mirada eurocéntrica y estatalista que invisibilizó las trayectorias indígenas, reduciéndolas a episodios marginales o relatos folclóricos. En este sentido, analizar las obras historiográficas que sí han puesto en el centro a las comunidades originarias del Nordeste permite identificar avances, vacíos y disputas en el campo académico, así como también las transformaciones metodológicas y teóricas que se han producido en los últimos años (Miérez, 2023). Dicha

región posee una particularidad histórica y cultural que la diferencia de otras regiones del país: una fuerte presencia indígena persistente en el tiempo en espacios como Chaco, Formosa y Misiones, incluso después de procesos violentos como la expansión estatal, la colonización agrícola o la evangelización forzada. Las producciones historiográficas que el grupo analiza en estos procesos, desde una perspectiva regional, han permitido reconstruir genealogías de resistencia indígena, recuperar memorias comunitarias, visibilizar la construcción de historias indígenas o nativas y las estrategias de adaptación, negociación y lucha por los derechos territoriales (Leoni y Miérez, 2024).



Figura 1. *Portada de la obra colectiva Pasados periféricos. Historia y memoria en el Nordeste argentino.* Fuente: RIUNNE, 2022.

Desde el grupo se han elaborado investigaciones que proponen el diálogo entre la historia política con la historia regional y local. Principalmente hacemos referencia a los estudios entorno al movimiento peronista y antiperonista en el Chaco y Corrientes en el siglo XX. Lo relevante de estas investigaciones es la posibilidad de repensar el rol del peronismo y el antiperonismo en la cultura y la sociedad más allá de un perfil partidario en clave regional. Estas investigaciones (Maggio y Solís Carnicer, 2024; Vega, 2023) permiten apreciar al peronismo no solo como un fenómeno político de masas de proyección nacional, sino también como uno que procuró en las provincias resignificar espacios, instituciones e imaginarios que reconfiguraron las identidades políticas. A su vez, el enfoque regional permite conectar la historia política con otras dimensiones de análisis, como la historia social, la historia biográfica, la historia económica o la historia cultural. El peronismo, en tanto fenómeno de masas, se expresó no sólo en el voto o la movilización callejera, sino también en prácticas cotidianas, consumos culturales, relaciones laborales, vínculos familiares y formas de sociabilidad. En el Nordeste, estas expresiones adquieren matices particulares que enriquecen la comprensión del movimiento en su conjunto. Además, puede contribuir a iluminar los procesos de violencia política, represión y resistencia que atravesaron a estas provincias, especialmente durante los ciclos de proscripción del peronismo entre 1955 y 1973, y posteriormente durante la última dictadura militar. En estos contextos, la identidad peronista no sólo sobrevivió a través de prácticas culturales, sindicales o religiosas, sino que también

fue resignificada por nuevas generaciones militantes. Recuperar estas memorias regionales implica dar voz a actores que han sido sistemáticamente silenciados o invisibilizados en los relatos oficiales de la historia política argentina.

Finalmente, en correlación con las líneas temáticas y trabajos abordados, debemos señalar la relevancia del estudio historiográfico de los archivos de instituciones públicas y privadas en la región del Nordeste. Esta constituye una herramienta fundamental para la reconstrucción crítica de la historia regional y nacional. En un territorio marcado por procesos de colonización interna, conflictividad social, migraciones, luchas indígenas, expansión del Estado y transformaciones económicas profundas, los archivos ofrecen un acceso privilegiado a las huellas documentales que permiten comprender esos fenómenos en su especificidad local y temporal. Desde una perspectiva historiográfica, los archivos no son meros depósitos neutrales de información, sino que evidencian construcciones políticas y sociales. Contienen documentos producidos por actores que seleccionan, registran y conservan ciertos eventos y omiten otros, de acuerdo con sus intereses institucionales, ideológicos o burocráticos. En este sentido, analizar los archivos del Nordeste implica también una reflexión sobre la forma en que se ha construido el conocimiento histórico, qué voces han sido incluidas y cuáles han sido silenciadas, y cómo operan las relaciones de poder en la producción de la memoria escrita (Frasson, Cargnel y Angelina, 2025). Los repositorios de instituciones públicas permiten rastrear políticas públicas, conflictos territoriales, demandas sociales, registros de población y prácticas administrativas que conformaron la vida cotidiana de la región, así como los colectivos y trayectorias que no siempre figuran en los relatos hegemónicos.[3]

Las actividades desarrolladas en el grupo presentan la intención de generar impacto en la comunidad. En este trayecto, el trabajo metódico e investigativo es visibilizado a través de diversas actividades de difusión, estudio y socialización con la comunidad sobre los usos públicos de la historia en el contexto de la región del NEA.[4] Esta práctica radica en la significancia que tienen las investigaciones más allá de la producción académica; implica traducir el conocimiento en lenguaje accesible, acercarse a las comunidades, trabajar con escuelas, museos, centros culturales y medios de comunicación locales. Iniciativas como exposiciones itinerantes, charlas comunitarias, documentales, y materiales educativos permiten que la población reconozca la labor del grupo y, a la vez, su propia historia en común; además, el trabajo colaborativo entre el grupo de investigación y los actores locales ha enriquecido exitosamente las investigaciones. En contextos donde el olvido histórico ha servido como instrumento de exclusión, repensar el pasado no es solo una cuestión científica sino también un acto cívico. En el Nordeste, esto significa visibilizar las voces de grupos históricamente marginados o escasamente estudiados, como comunidades campesinas, militantes políticos, indígenas, sindicalistas, mujeres, colectivos inmigrantes y autodidactas locales. La difusión de estos relatos permite cuestionar narrativas oficiales, ampliar el concepto de patrimonio y promover una historia más plural e inclusiva en la región. Además, al fortalecer el vínculo entre historia y comunidad, se fomenta el sentido de pertenencia y se impulsa la sostenibilidad de las investigaciones. Así, la labor del grupo contribuye no solo al conocimiento, sino también al empoderamiento de estas comunidades. En resumen, para el grupo, la difusión de investigaciones históricas sobre memoria y patrimonio en el Nordeste no es solo una tarea académica, sino un compromiso cívico con la comunidad.

[3]Por ejemplo, los expedientes judiciales o policiales pueden ofrecer información clave sobre los mecanismos de control social, criminalización de la protesta o conflictos de tierras, mientras que los registros educativos revelan los procesos de disciplinamiento cultural y lingüístico que afectaron a las comunidades indígenas y migrantes. A su vez, los archivos de instituciones privadas –como estancias, cooperativas, empresas, sindicatos, asociaciones religiosas o entidades culturales– abren otras puertas para el análisis histórico. En ellos se encuentran rastros de las dinámicas económicas, las relaciones laborales, los conflictos gremiales, las redes de poder local y la vida social de los pueblos y ciudades del Nordeste. menos sistematizados o de acceso más complejo, resultan especialmente valiosos para reconstruir historias desde abajo.

[4]Entre los proyectos recientes en los que han participado los miembros del Grupo de estudio podemos mencionar: "Hacer Memoria: procesos de trauma social en la historia regional Nordeste", bajo la dirección de María Silvia Leoni y la codirección de Elías Zeitler en el marco del extinto proyecto UNNE en el Medio, con la colaboración del Institución chaqueño del Registro Único de la Verdad; "Rescate del patrimonio y la memoria local en una comunidad del norte de Corrientes", dirigido por Maria Núñez Camelino también por parte del proyecto UNNE en el Medio; conservatorios como "La Historia Reciente: temas, problemas,

Por último, cabe destacar la práctica continua dentro del grupo de investigación en torno a la formación de becarios, pasantes y adscriptos. Este proceso ha resultado clave para el fortalecimiento del conocimiento histórico, el desarrollo académico y la renovación constante del grupo. Estos espacios de formación no solo ofrecen a los estudiantes una oportunidad concreta para participar en proyectos de investigación activos, sino que también los integran en la sociabilidad práctica donde se construye el conocimiento de manera colectiva, crítica y reflexiva. En este sentido, formar nuevos investigadores en este ámbito permite ampliar la mirada sobre la propia disciplina, fomentando el pensamiento crítico y el cuestionamiento de las narrativas dominantes. Los becarios y pasantes que se suman al grupo traen consigo interrogantes nuevas, enfoques interdisciplinarios y una mirada diversa que muchas veces revitaliza el quehacer historiográfico. Para los estudiantes, participar como becarios o adscriptos en un grupo representa una oportunidad invaluable de formación práctica investigativa y docente. Más allá de los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas, estos espacios permiten el contacto directo con fuentes, archivos, bibliografía especializada y metodologías de trabajo colaborativo. Además, integran prácticas como la sistematización de la información, redacción de textos académicos, exposición de ideas en seminarios y, sobre todo, la participación en jornadas, conferencias y seminarios propuestos por el grupo en vínculo con la comunidad. Desde el punto de vista de los equipos de investigación, incorporar jóvenes en formación también es enriquecedor. Su presencia impulsa la actualización constante, obliga a los investigadores del grupo a repensar sus propias prácticas y métodos, y contribuye a la consolidación de una comunidad académica más sólida. A su vez, la formación de nuevos cuadros garantiza la continuidad del grupo y el trabajo historiográfico a mediano y largo plazo, asegurando que los proyectos iniciados no queden truncos con el paso del tiempo.

Pablo Sánchez

Referencias bibliográficas

Angelina, Maisa. (2025). Conmemoraciones y fiestas patrias en la ciudad de Corrientes. La participación de la comunidad italiana entre 1870 y 1910. *Quinto Sol*, 29(2). https://doi.org/10.19137/qs.v29i2.8592

Baruzzo, Melina. (2024). La Junta de Historia y su historia. Acercamiento a la historia institucional de la Junta de Estudios Históricos de la provincia del Chaco (2000-2020). *Revista de la Junta de Historia,* (11), 115-131. Ediciones Contexto.

Blanco, María del Rosario y Bentolila, Héctor. (2025) Experiencia histórica y narración en la historiografía contemporánea. En *Pasados Periféricos II: Historia y Memoria en el Nordeste Argentino*. Eudene [en prensa].

Frasson Martendal, Cargnel, Josefina y Angelina, Maisa. (2025). El "Archivo" del Instituto de Historia de la Facultad de Humanidades: Avances en la organización de sus documentos. *ÁGORA: Arquivologia Em Debate*, 35(71), 1–20. https://agora.emnuvens.com.br/ra/article/view/1313

Gómez, Alexander. (2024). ¿Bandido o prócer? Interpretaciones historiográficas de Andrés Guacurarí en las obras de Manuel Florencio Mantilla, Hernán Félix Gómez y la Junta de Estudios Históricos de Misiones. *Folia Histórica del Nordeste.* Núm. 51 (2024) https://doi.org/10.30972/fhn.517943

Leoni, María Silvia. (2022). *Pasados periféricos: Historia y memoria en el Nordeste argentino* (María Silvia Leoni & María Núñez Camelino, Comps.; 1ª ed.). Editorial Eudene. https://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/50653

Leoni, Maria Silvia y Mierez, Fátima. (2024). Historiadores y memoria indígena en el Chaco del siglo XXI. En *Pasados Periféricos II: Historia y Memoria en el Nordeste Argentino*. Eudene [en prensa].

Leoni, Maria Silvia y Zeitler, Elías. (2023). *Historia de la historiografía*. Eudene.

enfoques, debates", en la Facultad de Humanidades (UNNE) con la colaboración del antes mencionado Registro Único de la Verdad; Talleres como "Investigar la Historia Reciente del NEA", llevado a cabo en la Facultad de Humanidades (UNNE), entre otros. Además, los integrantes del Grupo han formado parte de diferentes proyectos de investigación bajo el financiamiento de la Universidad Nacional del Nordeste, como el Proyecto de Investigación 22H002: Usos públicos del pasado en el NEA: política, actores, instituciones y saberes sobre la región, aprobado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica UNNE para el período 2023-2026, bajo la dirección de María Silvia Leoni y la subdirección de María Núñez Camelino.

Miérez, Fátima. (2023). Los pueblos indígenas en las "Lecciones de Historiografía de Corrientes" de Manuel Vicente Figuerero. En Adrián Almirón y Mercedes Oraisón (comps.), *Primer conversatorio tesistas de grado y posgrado: Libro de actas* (pp. 48-55). Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades.

Montenegro, Belén. (2025). Los usos del pasado en la disputa entre Corrientes y la nación por el territorio de Misiones (1862-1881). *Quinto Sol*, 29(2). https://doi.org/10.19137/qs.v29i2.8609

Núñez Camelino, María & Arnaiz, Juan Manuel (2023) Procesos de patrimonialización, pasado, museos y turismo en Yapeyú (Corrientes, Argentina). *Fragmentos Del Pasado-Do Passado*, (8), 135-149. https://doi.org/10.5281/zenodo.13285717

Núñez Camelino, María; Pared, Guadalupe y Sinclair, Sofía. (2023). Colecciones arqueológicas y representaciones del pasado en el Museo Arqueológico y Antropológico Casa Martínez (Corrientes-Argentina). *Revista Prefacio,* 7(10), 112-127. https://doi.org/10.58312/2591.3905.v7.n10.40898

Quiñonez, María y Montenegro, Belén. (2024). Intelectuales, política y territorio. La élite dirigente correntina y los reclamos de restitución del territorio de Misiones en la primera mitad del siglo XX) En *Pasados Periféricos II: Historia y Memoria en el Nordeste Argentino*. Eudene [en prensa].

Sánchez, Pablo. (2024). Aficionados, asociaciones culturales y redes locales en la construcción y circulación de saberes antropológicos en los territorios nacionales del Chaco y Formosa de la primera mitad del siglo XX. En: Pupio, María Alejandra; Zabala, Mariela; Stagnaro, Marianela Stagnaro; Lazzari, Axel; Sánchez, Silvana; Grisendi, Ezequiel; Carrizo, Sergio; Arias, Ana Carolina; y Pedrotta, Victoria (Comp.), *Libro de resúmenes del Segundo Congreso de Historia de la Antropología Argentina* (pp. 84–85). Bosque Editoras.

Maggio, Mayra y Solís Carnicer, María (2024). El gobierno constitucional de Felipe Gallardo 1953-1955: Estudio preliminar. En Mayra Maggio (ed.), *Felipe Gallardo: Escritos, recopilaciones y documentos a 70 años del primer gobierno provincial del Chaco, III* (pp. 337-357). Ediciones Contexto – IIGHI.

Vega, Soledad. (2023). La Convención Constituyente del Chaco del Chaco (1957). Debates en torno al Sistema Electoral. En: *XXVIII Comunicaciones Científicas y Tecnológicas.* Universidad Nacional del Nordeste http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/53510

Zeitler, Elías. (2023). América Latina en los derroteros del pasado reciente: Encrucijadas de la teoría y la enseñanza de su historia. *Maracanan*, (32), 148-167. https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/71058

Sánchez, Pablo y Zeitler, Elías (2024) Cómo pensar el pasado reciente latinoamericano en escala regional y transnacional: Una revisión de propuestas y debates actuales. *Inserción*, 5(5),95-116. http://ediciones.ucse.edu.ar/ojsucse/index.php/insercion/article/view/741

Zeitler, Elías; Zurlo, María y Vega, Soledad. (2023). Políticas de la historia, usos del pasado y procesos de patrimonialización en el Nordeste argentino. En Almirón, Adrián y Oraisón, Mercedes (comps.), *Libro de actas: V Jornadas Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales* (pp. 131-133). Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades.https://repositorio.unne.edu.ar/bitstream/handle/123456789/54318/RIUNNE_FHUM_AC_Zeitler-Zurlo-Vega.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zurlo, María. (2024). Itinerarios de memoria en la construcción de una identidad local: Imágenes, representaciones y actores fundacionales (Resistencia, 1940–1955). *Revista de la Junta de Historia*, (11), 119-221. Ediciones Contexto.

2. La historia política contemporánea en el Nordeste: un balance sobre los trayectos de investigación

La historia política contemporánea regional ha experimentado un desarrollo significativo en las últimas décadas, abriendo nuevas perspectivas en América Latina y, particularmente, en Argentina. Este subcampo se sitúa en la intersección de la historia política y la historia regional, nutriéndose de los aportes de ambas áreas, de las discusiones teóricas de sus referentes y de la renovación temática y metodológica que las atraviesa.

El presente capítulo propone realizar un balance de carácter exploratorio sobre las formas de pensar e investigar la historia política regional en el Nordeste argentino a partir de la expe-

riencia del Grupo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad (GECEPS).[5] Para ello, se identifican los rasgos distintivos de este contexto de producción y sus divergencias con el contexto nacional; se analizan los principales problemas abordados y los enfoques teórico-metodológicos predominantes, con especial atención a las escalas de análisis y a las fuentes históricas empleadas. Finalmente, se presentan los principales aportes que el grupo ha realizado para la reconstrucción crítica del pasado político regional.

2.1. Partir de un lugar: el campo de la historia política en el Nordeste argentino

Hoy en día, se sostiene que la historia política es escrita principalmente por quienes se han formado en el ámbito académico y desarrollan su labor en equipos y redes de trabajo. Estos investigadores –tanto los experimentados como los jóvenes becarios y pasantes– parten de problemas específicos y recurren a diversas fuentes para reconstruir el pasado. Sin embargo, la historia también ha sido escrita y difundida por quienes dejaron sus reflexiones sobre los acontecimientos o procesos vividos, así como por quienes aportaron sus testimonios en cada etapa. Estos discursos no solo forman parte del acervo historiográfico, sino que incidieron en la construcción de identidades en nuestra región, razón por la cual resulta necesario establecer con ellos un diálogo crítico y dinámico.

Si bien los territorios que conforman la región Nordeste comparten una cercanía geográfica, vínculos sociales y pautas culturales comunes, nunca fue un espacio homogéneo, y es innegable que vivieron procesos históricos distintos. Por un lado, observamos la trayectoria de Corrientes, fundada en la época colonial y convertida en el siglo XIX en una de las provincias fundadoras del Estado nacional; y por otro, los ex Territorios Nacionales de Chaco, Formosa y Misiones, que vivieron su proceso de provincialización recién en la década de 1950. Debido a estas características, y más allá de los varios intentos que se hicieron por construir una historia política de la región "nordestina", este proyecto intelectual nunca fue del todo viable.

Del mismo modo, el desarrollo de la historiografía fue también condicionado, dado que en cada provincia los procesos de institucionalización y los contextos de producción historiográfica fueron diferentes (Leoni y Solís Carnicer, 2018). La historiografía del NEA se ha caracterizado, en líneas generales, por un abordaje mayormente dedicado a la historia política; y dentro de esta, la perspectiva institucional –centrada en la reconstrucción de la labor administrativa de los gobiernos, la descripción de los acontecimientos político-militares más importantes o de las biografías de sus "grandes" actores– fue la más utilizada.

En el ámbito de la historiografía regional (ya sea amateur o académica) los procesos políticos del siglo XIX y XX nunca dejaron de estudiarse, solo que las perspectivas y los enfoques continuaron siendo, durante mucho tiempo, muy tradicionales (Leoni y Solís Carnicer, 2012). Un ejemplo de ello han sido las obras clásicas o los manuales generales que han presentado las historias de cada provincia del NEA, los cuales contaron con gran circulación y difusión (aún hoy), que abarcan en una larga serie temporal casi todos los periodos y procesos históricos, y están centradas en el devenir institucional y político.[6]

2.2. Las perspectivas de abordaje y escalas de la historia política regional

Como se ha advertido al comienzo, la historia política se ha transformado en las últimas décadas. Esta renovación del subcampo supuso la superación de la historia política "tradicional" –de corte más narrativo y asentada en lo *acontecimental*– con la adopción de nuevas perspectivas, conceptos y métodos, y un diálogo más profundo con otras disciplinas sociales como la sociología, la antropología y la ciencia política.

En la historiografía europea han sido claves las obras de autores como Rémond (1988),

[5]El Grupo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad (GECEPS) es un grupo de investigación consolidado de la Universidad Nacional del Nordeste, dirigido por María del Mar Solís Carnicer.

[6]Nos referimos por ejemplo a las conocidas obras de historia provincial chaqueña de Carlos López Piacentini, Ernesto Maeder y Marcos Altamirano y de historia de Corrientes de Antonio Castello y Ricardo Harvey. Para el caso Formosa la obra de Antonio Prieto y para Misiones los libros de María Rosciszewski, Yolanda Urquiza y Norma Álvarez, Angelica Amable y de Norma Oviedo y Jorge Alcaraz.

Agulhon (1994), Sirinelli (1993), Rosanvallon, (2003) y Berstein (1999), entre otros. Algunas de las contribuciones más relevantes están asociadas con los usos del concepto de "cultura política", desarrollado inicialmente entre las décadas de 1950 y 1960, pero reinterpretado a partir de los ochenta. La centralidad que la cultura política adquirió para la historia política permitió avanzar en un enfoque sociocultural de la misma, para explorar las representaciones, discursos, normas, creencias, valores, expectativas, vocabularios y formas de sociabilidad que caracterizaron a una sociedad en particular. Esto se tradujo en una ampliación de los objetos de investigación. La posibilidad de analizar otros actores, de realizar estudios renovados sobre el poder y sus formas de construcción y reproducción, de producir nuevos abordajes sobre las representaciones y las formas de entender y vivir la política de las diferentes sociedades y grupos humanos, ha sido muy beneficiosa para la historiografía (Solís Carnicer, 2025). A su vez, la mayor interdisciplinariedad y la vinculación con otros espacios académicos ha permitido integrar de manera reflexiva los aportes teóricos y las nuevas técnicas de trabajo.

Este tipo de concepciones y perspectivas también tuvieron su recepción en América Latina y Argentina a partir de los aportes de historiadores que analizaron los procesos políticos a nivel nacional y en las provincias, indagando en tópicos como el sistema y los partidos políticos, las identidades y liderazgos, la inestabilidad y las crisis, el sufragio, la prensa y los lenguajes políticos. Además, el estudio de las prácticas políticas ha sido una vía fructífera en los análisis académicos. Estas se entienden como los modos concretos en que los actores –sean estos los partidos, asociaciones, sindicatos, iglesias, fuerzas armadas o medios de comunicación– intervienen en la vida pública. Los historiadores que en el ámbito nacional se dedicaron a estos temas y se convirtieron en referentes del campo fueron Sábato (2007); Bragoni y Míguez (2010); Bonaudo (2012) y Spinelli (2012), entre otros. Algunos de estos aportes guiaron los últimos proyectos colectivos del grupo para el estudio de las culturas políticas en el Nordeste.[7]

Dentro de la historia política se destacan también los avances en las investigaciones sobre el pasado más reciente, con los estudios sobre los procesos de violencia política, autoritarismo y la relación entre la democracia y las dictaduras, para lo cual se ha alentado la incorporación de conceptos y herramientas de la sociología, antropología, psicología y la historia cultural. En los estudios provenientes de la historiografía política reciente se han privilegiado los procesos de continuidad y de transición antes que los cierres o rupturas, señalando más las reconfiguraciones y resignificaciones antes que los cambios abruptos de época. Algunas referencias claves las encontramos en los trabajos de Águila (2012); Franco (2012); Vezzeti (2012); Lvovich (2009) y Canelo (2008); entre muchos otros.

Otras perspectivas trabajadas por el grupo son las que indagan sobre las transformaciones del Estado a lo largo del siglo XX. Estas se orientan a comprenderlo no solo como un aparato administrativo monolítico y homogéneo, sino como espacio de disputa, de construcción de legitimidad y de producción de discursos y prácticas. Desde esta perspectiva, se analizaron las formas en que el poder estatal se ejerce, se territorializa y se resignifica en distintos contextos. El campo de los estudios específicos en Argentina –inicialmente ligado a la sociología y la ciencia política– ha tenido una renovación profunda con la incorporación de los análisis situados, tanto a nivel nacional como en las provincias, lo cual se comprueba en los abordajes de Plotkin y Neiburg (2004); Bohoslavsky y Soprano (2010); Plotkin y Zimmermann (2012); y Mases y Zink (2014), entre muchos otros.

Por último, una preocupación del campo renovado de la nueva historia política, se manifiesta en las escalas de análisis utilizadas, privilegiando la regional y la local. La relación entre la

[7]En el marco del PI *Cultura política en tiempos violentos. Prácticas políticas, estatalidad y autoritarismo en Chaco, Corrientes y Formosa (1946-1989)*, aprobado por la SGCyT de la UNNE y ejecutado entre 2021 y 2024, se ha analizado la organización de los estados provinciales y el sistema político en el Nordeste argentino desde mediados del siglo XX hasta fines de la década del ochenta. Se abordaron las particularidades de la cultura política en las provincias de Chaco, Corrientes y Formosa, teniendo en cuenta a los actores relevantes, las acciones del Estado, las prácticas políticas y las representaciones de *lo político*, en un extenso período atravesado por el autoritarismo y la violencia política.

historia política y las escalas de observación ha sido muy auspiciosa, ya que ciertos fenómenos que se presentaban como suficientemente descritos y entendidos desde una "historia nacional" se revistieron de significados totalmente nuevos al reducir la mirada.

Como advierte Leoni (2018), la historia regional (o a escala reducida) no es nueva en la historiografía argentina. Hasta mediados del siglo XX, desde las provincias se habían ofrecido reconstrucciones del pasado que se caracterizaron por la diversidad de enfoques, aunque compartían algunos elementos comunes, tales como su carácter reivindicatorio sobre el aporte provincial a la construcción de la nación y una voluntad explícita de polémica con aquellas interpretaciones "porteñocéntricas" (Ferrari, 2016).

Si bien la forma de pensar a la región de estos estudios era reduccionista, representaron avances en su conceptualización y constituyeron un sustrato sobre el que se asentaron líneas de investigación posteriores. Desde los años 2000 hasta la actualidad, la producción sobre historia en escalas regional/local/provincial se multiplicó en la Argentina, al mismo tiempo que aparecieron trabajos que se preocuparon por reflexionar sobre la relación entre la historia nacional y las historias regionales, la pertinencia de estos estudios y el carácter que debían asumir con su consecuente fundamentación teórica y metodológica, tal como se refleja en los aportes señeros de Fernández y Dalla Corte (2001); Fernández (2007); Frederic y Soprano (2009) y Bandieri y Fernández (2017). En este proceso de renovación de escalas se incorporaron nuevos temas y problemas a las investigaciones y la historiografía política regional encontró un momento propicio para su desarrollo, a tono con la importancia que se le venía dando en otros países latinoamericanos.

2.3. Interrogantes, problemas y temas de investigación de la historia política en el NEA

El trabajo de investigación historiográfico comienza a partir de la formulación de un problema. Esta es una etapa crucial en la que se da cuenta de interrogantes sobre el pasado, donde a menudo se manifiesta inconformidad con las respuestas o conclusiones más conocidas, o se manifiesta cierto rechazo de las miradas tradicionales y de los saberes que no atienden a las corrientes renovadas de la disciplina. Es un momento clave donde es posible dar cuenta de algunas falencias o ausencias en el campo de conocimiento.

Ahora bien, las preguntas iniciales que orientaron las investigaciones del grupo estuvieron ligadas a dilucidar los aspectos diferenciados que posee la región NEA en contraste con otros espacios del país. Entonces, explicar esas especificidades, y ponerlas en relación con marcos y escalas más amplias, es el desafío que han tenido los investigadores. Algunas cuestiones que se intentaron esclarecer fueron: ¿qué representaciones acerca del poder ha predominado en la cultura política del Nordeste? y ¿qué tensiones han existido entre las élites locales/provinciales y el Estado nacional en la configuración del poder político?

El NEA se presenta como un espacio privilegiado para el estudio del Estado. Las investigaciones –muchas de ellas todavía en desarrollo– abarcan una amplia variedad de objetos y temas, como la creación de la estructura institucional, la conformación de los sistemas de gobierno en los Territorios Nacionales y las provincias, la organización y funcionamiento de la administración pública en diferentes niveles, la sanción de normativas y regulaciones, hasta la formulación e implementación de políticas públicas. En ese sentido, sigue siendo pertinente explicar el surgimiento y la composición de las élites políticas de la región, sus redes de relaciones, los mecanismos de acceso y pertenencia al sistema de poder y a la burocracia estatal, las formas de legitimación, su rol en la construcción del Estado (sea este en su dimensión local, provincial o nacional), las dinámicas de control territorial, las tensiones y disputas entre los diferentes actores, entre otros aspectos.

Otro de los temas más trabajados ha sido el de la formación de los partidos políticos. Algunos interrogantes que los integrantes del grupo intentaron responder fueron: ¿cuál ha sido la incidencia de los partidos conservadores en la política regional?, ¿qué rol jugaron los partidos de alcance nacional en el ámbito político regional?, ¿cómo se reconfiguraron los sis-

temas de partidos en la región Nordeste a lo largo del siglo XX? Dentro de este tema se han privilegiado diferentes aspectos para su estudio –sobre todo de los partidos Liberal, Autonomista, del Radicalismo, el Socialismo y el Peronismo en las provincias de Corrientes y Chaco– como los orígenes y procesos de formación, los programas y plataformas, los contenidos doctrinarios, los símbolos, identidades, discursos, las trayectorias de sus líderes y figuras más relevantes, la estructura y organización interna, sus divisiones y fracciones, la composición de sus bases de apoyo, las relaciones interpartidarias, sus redefiniciones y posicionamientos a lo largo del tiempo.

Al igual que los partidos políticos, el estudio de las elecciones y los procesos de representación política durante el siglo XX ha sido central también para la historia política regional. Su abordaje se ha visto renovado y hemos pasado de trabajos casi descriptivos a otros que adoptan enfoques multidimensionales. Los interrogantes que han atravesado las investigaciones en la región se refieren a: ¿cómo han evolucionado los sistemas electorales?, ¿qué factores han influido en esos cambios?, ¿qué prácticas electorales han predominado? y ¿qué formas de participación política han prevalecido en contextos democráticos y de dictadura en la región? Desde la reconstrucción de los sistemas electorales y sus efectos en el sistema de representación, la confección de los padrones, la organización de las campañas, la selección de candidatos, las estrategias para la competencia electoral, hasta el estudio de las representaciones e imaginarios asociados al proceso electoral y al derecho al voto; el avance de las investigaciones es notable, pese a lo mucho que aún queda por indagar.

Una línea de trabajo que se viene fortaleciendo dentro del grupo es la que refiere a la historia política reciente, que investiga el impacto de los golpes de Estado y los procesos de dictadura, la represión y la violencia política en la región. El análisis planteado en una larga duración –desde 1930 hasta la década de 1980– ha permitido avanzar en la reconstrucción de los contextos históricos específicos, la conformación y actuación de los aparatos represivos (como el Ejército, las fuerzas de seguridad provinciales y los servicios de inteligencia) y las medidas de control y censura implementadas en la sociedad.

Esta breve enumeración de interrogantes y temas a los que el grupo se ha dedicado, no alcanza a reflejar la amplia diversidad de objetos de los que se ocupa hoy el campo de la historia política. Más allá de la preocupación por abordarlos e incrementar el conocimiento disponible, la tarea tropieza en parte con la complejidad de los fenómenos abordados, de la hiperespecialización de los investigadores, la falta de recursos (materiales y humanos) destinada a desarrollar nuevas líneas de investigación y otras limitaciones intrínsecas del campo y la formación en Historia en esta región del país.

2.4. Los archivos y fuentes de la historia política regional: posibilidades y limitaciones existentes

Un asunto de vital importancia para reconstruir la historia política de la región es el relativo a las fuentes. Es frecuente que se planteen dificultades y obstáculos a la hora de definir los problemas de investigación, ya que en muchos casos esa instancia está sujeta a las condiciones en que los investigadores acceden a los documentos y a cómo los archivos públicos gestionan sus acervos. Además, la creación y organización de los repositorios regionales ha sido diferenciada según los distintos ritmos de organización política e institucional de las provincias del Nordeste.[8] En el caso de Corrientes, la constitución del Archivo Provincial data de mediados del siglo XIX y es el más importante por su antigüedad, continuidad y riqueza documental. Las principales limitaciones están dadas porque conserva la mayor parte de la documentación que llega hasta fines del siglo XIX y en algunos casos hasta principios del XX, dificultándose el acceso a los demás períodos siguientes. Ello obliga a completar la información en los restantes archivos administrativos de la ciudad, que no siempre se encuentran en condiciones adecuadas de accesibilidad. Por su parte, los archivos históricos de las provincias de Chaco, Misiones y Formosa; poseen características muy pecu-

[8]Para un relevamiento bastante actualizado de los archivos de la región véase Valenzuela (2021).

liares en relación con los archivos de las provincias tradicionales en lo que hace a antigüedad y al volumen de la documentación conservada, que en la mayoría de los casos no va más allá de la fecha de la creación de los Territorios Nacionales (es decir desde el año 1872) y del deterioro de sus instalaciones.

Entre las principales fuentes consultadas se encuentran las fuentes oficiales editadas –como las constituciones, censos, compilaciones de leyes y decretos, planes y memorias de gobierno, boletines oficiales, anuarios, diarios de sesiones legislativas y municipales, revistas institucionales, entre otras–, que son documentación producida por el Estado para su difusión. Las fuentes oficiales inéditas, por su parte, integran documentos de circulación algo más restringida, tales como informes, expedientes, actas, folletos, cartas o registros estadísticos, que permiten acceder a prácticas administrativas y procesos de toma de decisión. El análisis y estudio de estas fuentes nos permite conocer el Estado desde adentro, y arroja luz para comprender el funcionamiento de las agencias estatales y las lógicas seguidas por los políticos y funcionarios.

La prensa escrita es una de las principales fuentes utilizadas en la historia política, ya que nos posibilita no sólo la reconstrucción de los contextos y climas de época, sino que también permite una aproximación a registros de la vida cotidiana, datos, discursos y posicionamientos de los actores que sería casi imposible obtener por otros medios. De allí la preocupación por preservar los periódicos que se encuentran deteriorados por el paso del tiempo, así como completar las colecciones dispersas. Desde el NECEPS, hace varios años se vienen desarrollando una serie de tareas de digitalización de la prensa regional con el objetivo de poner en funcionamiento un Archivo Digital.[9] Este tipo de proyectos ofrece la posibilidad de continuar con investigaciones en el futuro y una experiencia como antecedente de preservación documental para llevar adelante en otros proyectos similares.

Por otro lado, se advierten falencias en la preservación y acceso de la documentación perteneciente a las organizaciones sociales y políticas de la región. Por ejemplo, los propios partidos y organizaciones carecen de archivos organizados; en algunos casos se pueden obtener algunas fuentes mediante el acceso a los archivos privados de dirigentes y referentes destacados, que no son accesibles de manera pública.

En cuanto a las elecciones y los datos de sus resultados, las listas de partidos participantes, coaliciones y candidatos, entre otros; no existen de forma extendida trabajos sistemáticos, ya que la información disponible todavía es fragmentaria e incompleta. En ese sentido, la documentación reunida en los tribunales electorales provinciales, sigue siendo de difícil acceso para los investigadores, quienes deben recurrir a los archivos nacionales, como la Dirección Nacional Electoral del Archivo General de la Nación (AGN).

Si bien es menos frecuente en la consulta de quienes se dedican a la historia política regional, otras fuentes con información relevante son las provenientes de instituciones como los sindicatos, clubes deportivos y sociales, sociedades de fomento, cooperativas y asociaciones profesionales. En los casos en que se ha podido acceder han sido fundamentales para conocer sobre la organización interna, los objetivos que se proponían y los sectores sociales que las conformaban, a la vez que indagar en las redes, vínculos e inserción de las mismas en las sociedades de origen y el sistema político.

La documentación de dos instituciones claves por sus relaciones con el poder político como la Iglesia y el Ejército, todavía no ha sido suficientemente relevada debido –en parte– a sus políticas de acceso restrictivas. Algunos documentos como las cartas pastorales, boletines diocesanos, correspondencia oficial y reservada, memorias institucionales, reglamentos doctrinarios y publicaciones, pueden aportar nuevas claves para repensar las dimensiones de la intervención que tuvieron en la vida pública a lo largo del siglo XX.

Por último, la potencialidad que brindan las fuentes judiciales y orales para la historia política

[9]En ese marco se desarrolla actualmente un convenio de trabajo con la Editora Juan Romero, dueña del diario *El Litoral* de Corrientes, para digitalizar los tomos que se encuentran en su archivo desde 1960. El Archivo Digital es parte de los esfuerzos del NECEPS y el IIGHI para digitalizar la prensa regional del nordeste argentino de los siglos XIX y XX.

reciente es innegable. El registro y análisis de expedientes, sentencias, sumarios y declaraciones testimoniales de quienes han sufrido o participado en determinados procesos traumáticos, ha sido incorporado a las prácticas de los investigadores. Más allá de los desafíos metodológicos y ético-políticos que supone, es indudable que a través de la recuperación de las experiencias subjetivas de los actores se puede aportar información detallada sobre las vivencias, percepciones y significados que no aparecen en otros documentos oficiales.

2.5. Los aportes más recientes del GECEPS

Podemos afirmar que en la región solo en los últimos años encontramos publicaciones que reflejan las agendas renovadas del campo disciplinar. A su vez, la demanda social por la ampliación del conocimiento sobre el pasado de las décadas más recientes del siglo XX interpela cada vez más a los equipos constituidos, influyendo en la producción académica. Dos actores claves intervinieron en la elaboración de nuevo conocimiento: la Universidad Nacional del Nordeste y el CONICET. Fue dentro de estas instituciones que se fueron creando los núcleos, grupos y redes de trabajo que, luego de recibir los estímulos y el financiamiento, han apuntalado el nuevo panorama editorial.

La trayectoria del grupo de investigación supera las dos décadas, precediendo incluso a la creación del NECEPS[10] –un agrupamiento formal de los investigadores con temas afines a la historia política– que data del año 2015. Es importante señalar que la producción sostenida de conocimientos se nutrió de los aportes de investigadores/as que habían realizado contribuciones pioneras para el estudio de los sistemas políticos, la construcción estatal, los partidos políticos, las elecciones, el rol de la prensa, el régimen municipal, políticas públicas, de los liderazgos y de los procesos de provincialización.

Particularmente, en las producciones de nuestro grupo en los últimos años lo que prevalece, a pesar de las prevenciones acerca de la inexistencia de una homogeneidad de la región y de los intereses temáticos variados, es la perspectiva regional, es decir, el esfuerzo de pensar históricamente nuestra región en una larga duración. Algunas de estas producciones que reconstruyen la historia de las provincias de Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones se han materializado en la publicación de artículos para revistas especializadas, como demanda el sistema científico. En ocasiones, las investigaciones de las que se nutren esos textos provienen de proyectos individuales (tesis de grado y posgrado, becas, pasantías, adscripciones) y en otros casos se encuentran enmarcadas en proyectos colectivos de largo aliento en los que interviene un equipo más numeroso (como los PI, PICT, PISAC, entre otros).

Paralelamente a las publicaciones individuales, lo que caracteriza al grupo es su impronta colectiva. Algunas de las últimas que han tenido cierto impacto fueron las compilaciones *Prensa y política en Corrientes* (Solís Carnicer, 2021), *Estado y política en clave subnacional* (Solís Carnicer y Schaller, 2022), *Violencias del pasado reciente en el Nordeste Argentino* (Chao y Solís Carnicer, 2022) y *Felipe Gallardo, escritos recopilaciones y documentos* (Maggio, 2024), editados por Eudene, Teseo Press, la editorial del IIGHI y Editorial Contexto.

En estas obras –algunas disponibles para descarga gratuita– participaron tanto investigadores consolidados como en proceso de formación. Fueron abordados en ellas aspectos claves como las relaciones entre los medios locales y los actores políticos provinciales, el rol de la prensa en la construcción de la opinión pública y la legitimación de gobiernos y liderazgos, los partidos políticos, las prácticas políticas, el funcionamiento del Estado, las interacciones con el poder central y las dinámicas de las burocracias regionales; además, se ha indagado en las manifestaciones de violencia estatal, las acciones represivas y sus secuelas duraderas en la región. Estos textos condensaron gran parte de la esencia del equipo de trabajo, no solo por el contenido temático, sino también por el modo de abordaje interdisciplinario de los problemas.

[10]NECEPS es el Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad, que funciona en el Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI) y es dirigido desde sus inicios por María del Mar Solís Carnicer. Es un espacio que fomenta la interdisciplinariedad y el diálogo entre diferentes disciplinas, marcos conceptuales, teorías y metodologías relacionadas con el estudio del Estado, la política y la sociedad contemporánea, con énfasis especial en el Nordeste Argentino.



Figura 2. *Portadas de obras colectivas publicadas por el GECEPS en los últimos años.*
Fuente: EUDENE; 2021, Teseo Press, 2022 y Contexto, 2024.

2.6. Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos dar cuenta de las formas en que se concibe e investiga la historia política, focalizando en la experiencia del Grupo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad. El recorrido realizado permite advertir que la historia política regional en el Nordeste argentino se ha consolidado como un campo dinámico y en plena expansión, que ha logrado articular la renovación teórico-metodológica de la historia política con los enfoques de la historia regional.

Lejos de reproducir los marcos tradicionales centrados en las élites o los acontecimientos, los estudios que se realizan actualmente intentan proponer una mirada más amplia sobre los actores, las prácticas y las representaciones del poder, contribuyendo a complejizar la historia nacional. La labor del grupo ha sido fundamental en este proceso, tanto por la diversidad temática de sus investigaciones –que abarcan desde la formación de partidos políticos, las elecciones y el Estado, hasta las dictaduras, la violencia, la represión y la cultura política– como por su apuesta sostenida a la interdisciplinariedad y el trabajo colectivo. Aunque se reconoce que todavía existen falencias, vacíos y áreas de vacancia en algunos temas y periodos, la renovación disciplinar ha tenido su impacto favorable en este espacio ofreciendo enfoques innovadores y la utilización de nuevas escalas. Las producciones evidencian un trayecto de cierta madurez alcanzada por la historiografía política regional, que hoy se apoya en una reflexión metodológica más rigurosa, un uso ampliado de fuentes y un creciente compromiso con la preservación y digitalización del patrimonio documental para las nuevas generaciones.

Mayra Maggio
Nahuel Castelo
Belén Vallejos
Fátima Prunello

Referencias bibliográficas

Águila, Gabriela. (2012). La Historia Reciente en la Argentina: un balance. *Historiografías, Revista de Historia y teoría*, (3), pp. 62-76. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201232497

Agulhon, Maurice. (1994). *Historia vagabunda. Etnología y política en la Francia contemporánea*. Instituto Mora.

Bandieri, Susana y Fernández, Sandra. (coord.). (2017). *La Historia Argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*. Teseo.

Berstein, Serge. (1999). La cultura política. En: Rioux, Jean-Pierre y Sirinelli, Jean-Francois (comps.), *Para una historia cultural* (pp.389-405). Taurus.

Bohoslavsky, Ernesto y Soprano, Germán. (Eds). *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo.

Bonaudo, Marta. (2012). Pasado y presente. Las historias provinciales y territoriales a debate en el marco de la restitución de la historia política. En Leoni, Maria Silvia y Solís Carnicer, Maia del Mar (comps.), *La política en los espacios subnacionales. Provincias y territorios en el nordeste argentino (1880-1955*) (pp. 21-39). Prohistoria.

Bragoni, Beatriz y Míguez, Eduardo. (coord.). (2010). *Un nuevo orden político. Provincias y Estado nacional, 1852 -1880*. Biblos.

Canelo, Paula. (2008). *El proceso en su laberinto. La interna militar de Videla a Bignone*. Prometeo.

Chao, Daniel y Solís Carnicer, María del Mar. (comps.). (2022). *Violencias del pasado reciente en el Nordeste Argentino. Represiones, resistencias y política en Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones (1955-1983)*. Teseo Press.

Fernández, Sandra. (comp.). (2007). *Más allá del territorio. La historia regional y local como problema. Discusiones, balances y proyecciones*. Prohistoria.

Fernández, Sandra y Dalla Corte, Gabriela. (comps.). (2001). *Lugares para la historia. Espacio, historia regional e historia local en los estudios contemporáneos*. Universidad Nacional de Rosario.

Ferrari, Marcela. (2016). Perspectivas subnacionales en historia reciente. En Mauro, Sebastian, *Política subnacional en Argentina: enfoques y problemas* (pp. 67-82). Universidad de Buenos Aires.

Franco, Marina. (2012). *Un enemigo para la nación. Orden interno, violencia y "subversión". 1973-1976.* Fondo de Cultura Económica.

Frederic, Sabina y Soprano, Germán. (comps.). (2009). *Política y variaciones de escalas en el análisis de la Argentina.* Prometeo Libro.

Leoni, Maria Silvia. (2018). Historiografía y regiones en Argentina. Desarrollo, balance y perspectivas. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, (47), 5-17. https://doi.org/10.4000/bifea.9141

Leoni, María Silvia y Solís Carnicer, María del Mar. (2012). Introducción. En Leoni, María Silvia y Solís Carnicer, María del Mar. (comp.) *La política en los espacios subnacionales. Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955),* (pp.11-20). Prohistoria.

Leoni, María Silvia y Solís Carnicer, María del Mar. (2018). Los procesos de regionalización en el Nordeste argentino en las décadas de 1960 y 70: el aporte de las Ciencias sociales. *Tempo, Espaço, Linguagem*, 9(1), 32-43. https://doi.org/10.5935/2177-6644.20180003

Lvovich, Daniel. (2009) Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976 -1983) *Ayer. Revista de historia contemporánea*; vol. 75, 275 - 299 https://www.revistasmarcialpons.es/revistaayer/article/view/lvovich-sistema-politico-legitimacion-dictadura-militar-argentin/2173.

Maggio, Mayra. (Ed.). (2024). *Felipe Gallardo. Escritos, recopilaciones y documentos a 70 años del primer gobierno provincial del Chaco*. Editorial Contexto-IIGHI.

Mases, Enrique y Zink, Mirta. (2014). *En la vastedad del "desierto" patagónico. Estado, prácticas y actores sociales (1884-1958),* Prohistoria-UNLPam.

Plotkin, Mariano y Neiburg, Federico. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina.* Paidós.

Plotkin, Mariano y Zimmermann, Eduardo. (comps.). (2012). *Los saberes del Estado*. Edhasa.

Rémond, René. (1988). Une histoire présente. En *Pour une histoire politique*. (pp. 11-33). Seuil.

Rosanvallon, Pierre. (2003). *Por una historia conceptual de lo político.* FCE.

Sabato, Hilda. (2007). La política argentina en el siglo XIX: notas sobre una historia renovada. En Guillermo Palacios (coord.), *Ensayos sobre la nueva historia política de América Latina, s. XIX* (pp. 83-94). El Colegio de México.

Sirinelli, Jean F. (1993) El retorno de lo político. En *Historia Contemporánea*, 9 (pp.25-35). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Solís Carnicer, María del Mar. (Coord.). (2021). *Prensa y política en Corrientes Actores, instituciones y discursos (siglos XIX y XX)*. Eudene.

Solís Carnicer, María del Mar y Schaller, Enrique. (Comps.). (2022). *Estado y política en clave subnacional. Aportes para una historia del Nordeste Argentino en la segunda mitad del siglo XX.* Teseo Press.

Solís Carnicer, María del Mar. (2025). ¿Es solo un juego de escalas? Problemas y desafíos en la construcción de la Historia Política Regional: una reflexión a partir de una experiencia de investigación. En Rosales, Marcela y Delupi, Baal, *La política y lo político en el campo de las ciencias sociales, humanas y actividades artísticas* (pp. 353-370). Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Spinelli, Estela. (2012). Las tendencias más recientes en la historiografía política argentina de la segunda mitad del siglo XX. Una aproximación. *Folia Histórica del Nordeste*, 20, 9-22. https://doi.org/10.30972/fhn.1203372

Valenzuela, Fátima. (2021). Una guía renovada sobre los archivos históricos y administrativos de la provincia del Chaco. *Revista Junta de Estudios Históricos del Chaco*, 10, 221-253. http://politicas-publicas-iighi.com.ar/descargas/2021.junta.chaco.valenzuela.pdf

Vezzetti, Hugo. (2012). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina.* Siglo XXI.

3. Historia Económica en el Nordeste Argentino: reflexiones y aportes para una historia de Chaco y Formosa

Las discusiones en torno al proceso económico del Nordeste Argentino tienen importantes aportes cuya reconstrucción en clave regional resulta relevante. Estos aportes forman parte de los temas de investigación del Grupo de Historia Económica del NEA (GHE-NEA),[11] el cual trabaja diferentes líneas de investigación desde las cuales se tiene como objetivo comprender el pasado de la región.

En el primer apartado se abordan, los desafíos y las problemáticas de encarar estudios sobre la historia económica en Formosa desde una perspectiva historiográfica, la cual intenta dar cuenta de los pormenores de las agendas de investigación y las posibilidades de nuevas indagaciones. Finalmente, el capítulo retoma, los aportes realizados en torno a las investigaciones desarrolladas sobre la industria chaqueña, siendo fundamental su aporte para repensar y comprender los procesos de construcción económica, social y territorial de una región periférica dentro del entramado nacional.

3.1. Problemas de historia económica en Formosa

La historiografía económica formoseña constituye un área de estudio con amplias vacancias temáticas. Parte de la bibliografía comprende un espacio mayor al formoseño, ya sea tomando a Chaco y Formosa en su conjunto o a la totalidad del Nordeste (Meloni, 2019; Balbiano y Sosa, 2024, entre otros). En líneas generales, los aportes disponibles se vinculan a una periodización ensayada por Miranda (1955) para el caso chaqueño, retomada por Slutzky (1973) en un abordaje de coyuntura y por Prieto (1990) en su historia general de Formosa. De este modo, el tratamiento de las estructuras económicas encuentra su epítome en la figura de los "ciclos productivos" inspirada en el proceso chaqueño. La presencia de un "ciclo militar" de conquista (1879-1917), de un "ciclo del quebracho" (1917-1940) y de un "ciclo del algodón" (1940-1970) constituye un esquema que, en gran medida, orientó los intereses del campo de estudios.

[11]El grupo de investigación se encuentra dirigido por el Dr. Leandro Moglia, es un grupo consolidado y se encuentra radicado en la Facultad de Ciencias Económicas.

Las investigaciones respecto del "ciclo del quebracho" han examinado la magnitud de los procesos de privatización de tierras y de desmontes, las implicancias de las características del extractivo trazado de la vía férrea y los efectos de los límites que adoleció la industrialización de la materia prima dentro de la provincia (Slutzky, 1973; Romero, 1977a; Alsina, 2000). En este sentido, se ha señalado a este período en tanto etapa de conformación de una estructura agraria bipolar compuesta por grandes extensiones dedicadas a la extracción forestal y a la ganadería pastoril, por un lado, y por pequeños lotes fiscales ocupados por agricultores, por el otro (Girbal-Blacha, 2015). Recientemente, los trabajos de Zarrilli (2016a), entre otros, desde el prisma de la historia ambiental han vinculado este proceso económico con los cambios en el paisaje y en la biodiversidad en la geografía mayor del bosque chaqueño. Para este período, también cabe destacar la atención prestada a la caña de azúcar y a la ganadería (Ramírez, 1983; Valenzuela, 1998; Borrini, 2002). Ahora bien, la historia del sector forestal en una cronología que exceda al cénit extractivo está pendiente de ser escrita y los análisis recientes de Giuliano (2024) resultan iluminadores en este sentido.

El ciclo del algodón ha sido objeto de un considerable bagaje de investigaciones. De hecho, el sub área con mayor desarrollo en la historiografía económica formoseña corresponde a la historia agropecuaria, en gran medida centrada en este período. En este sentido, destacan las pesquisas de Girbal-Blacha (2014a; 2014b; 2015; 2016, entre otros) que estudiaron tópicos como las condiciones del trabajo agrario, las políticas públicas y el problema de la distribución y propiedad de la tierra. El contexto mayor de industrialización sustitutiva en el que se insertó la expansión algodonera implicó la instalación de ciertos eslabones industriales, aunque restringidos casi totalmente a la fase de desmonte. Este problema que significó la exportación de la materia prima sin empezar la fase de hilado, fue analizado con particular interés (Slutzky, 1973; Romero, 1977b, 1978; Prieto, 1990).

Al agotamiento de la etapa expansiva del régimen de acumulación centrado en el cultivo textil correspondió una serie de estrategias de reconversión de la matriz productiva formoseña (Beck, 2005, 2012; Prieto, 1990). En lo que concierne al rubro industrial, los abordajes pioneros corresponden a Romero (1977b, 1978), los cuales advierten sobre los intercambios desiguales interregionales y la extranjerización sectorial bajo la lupa dependentista. Aportes posteriores (Balbiano y Sosa, 2024) se han servido de información estadística que permitió ampliar el período analizado posibilitando futuras líneas de investigación. Si bien las intenciones de despliegue industrial y sus malogrados resultados han sido descritos por estas pesquisas, el campo de estudios aún presenta considerables vacancias para las cuales presenta un potencial poco desdeñable el diálogo con la bibliografía sobre el mundo del trabajo, el empresariado o las políticas públicas.

En lo que respecta al sector agrario, la nota destacada corresponde a la política de tierras centrada en el proceso privatizador y la consecuente expulsión de gran parte del campesinado de las chacras que ocupaban durante la "Revolución Argentina" (Vázquez, 2020). En este sentido, la disputa por la tierra ha sido un elemento central (Ferrara, 1973; Daldovo, 2018). Sin embargo, tópicos como los cambios en el uso del suelo o las transformaciones operadas en los sectores más beneficiados del agro provinciano han recibido menor atención. Más aún, a excepción de las medidas referidas a la regulación dominial, las políticas públicas aún no han sido objeto de mayores abordajes a pesar de que desde este período contaría con mayor documentación pasible de análisis historiográfico.

Desde una perspectiva dependentista y con una cronología extendida hasta los primeros años setenta, Víctor Brodershon y Daniel Slutzky (1975) dieron cuenta de cierta expansión e intensificación ganadera a partir del proceso privatizador y la implantación de cultivos forrajeros. Versiones posteriores de este trabajo (Slutzky, 2014) han integrado una periodización más amplia sin modificar su hipótesis centrada en la dependencia interna y el desigual reparto de la tierra como causales del subdesarrollo regional y local.

El último cuarto del siglo XX excede a la canónica tríada de ciclos económicos y la dificultad epistemológica de establecer un sector especialmente dinámico desde entonces se añade a la falta de una obra de historia general de Formosa que se adentre en dicho período. Con todo, el abordaje de Brodershon y Slutzky (1975) constituyó el principal antecedente para una heterogénea línea de investigaciones sobre la etapa posterior al agotamiento del ciclo algodonero. El campo de los estudios territoriales (Rofman *et al.*, 1987; Giuliano, 2015) ha dado cuenta de las transformaciones más amplias operadas en la estructura productiva y en el tejido social formoseño. Así también, análisis recientes se han ocupado de la colonización oficial (Almirón, 2024), la conflictividad socio-ambiental frente a los cambios en el uso del suelo (Zarrilli, 2016b), y la gestión estatal sobre la crisis algodonera por un lado (Sapkus, 2024), y el sector forestoindutrial por el otro (Giuliano, 2024).

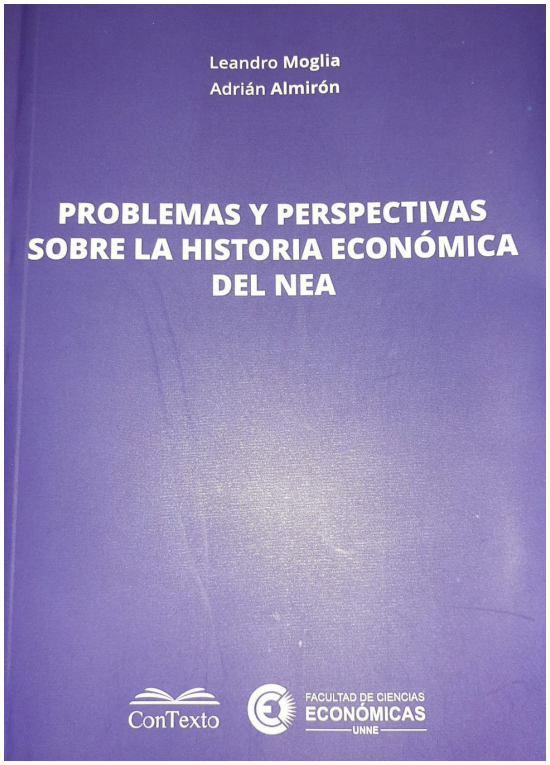


Figura 3. *Portada de la obra colectiva Problemas y perspectivas sobre la historia económica del NEA.* Fuente: Contexto, 2024

En síntesis, la concentración de la historiografía formoseña en los rubros más dinámicos de cada ciclo económico ha dificultado el desarrollo de investigaciones sobre áreas de menor gravitación en producto bruto geográfico. Un claro ejemplo es el sector de servicios: los sistemas energético, bancario, previsional, impositivo o de transporte, así como el trabajo estatal y las áreas de construcción y comercio han sido ignorados por el campo de estudios. Este último caso es particularmente llamativo en una provincia caracterizada por flujos mercantiles transfronterizos. Similar mención corresponde para tópicos aún menos identificados con la economía formoseña como los sectores turístico, hotelero y gastronómico.

Las políticas públicas aún representan aristas no investigadas en Formosa y las obras de infraestructura constituyen un gran ejemplo. Así también, las finanzas estatales y la organización presupuestaria exponen una gran área de vacancia, línea de estudio adelantada por Schaller (2022) para el conjunto del Nordeste. Una historia de la banca provincial y los impactos locales de fenómenos macroeconómicos como la inflación continúan constituyendo asuntos de pendiente tratamiento.

La historia de empresas tuvo un aporte pionero a partir de la compilación de Alicia Carlino

(2009) sobre el sector maderero y presenta considerables vías de posible investigación. Las asociaciones de productores también constituyen una hendija para el ingreso del quehacer historiográfico, tarea iniciada por Adrián Almirón (2016). Similar mención corresponde para la formación de recursos humanos destinados al área económica y sus organizaciones profesionales. Por último, tópicos como el mundo del trabajo y los salarios, o la pobreza y la distribución del ingreso, aún esperan ser investigados para diferentes períodos en el caso formoseño.

4. La historia de la industria en el Chaco: procesos, desafíos y perspectivas de investigación

La industria es la principal portadora de las transformaciones que, el avance de la ciencia y la tecnología, incorpora en la actividad económica y social. No debe pensarse a la industrialización solo como un conjunto de fábricas y procesos productivos, sino como un sistema social, ya que necesita instituciones, empresas y políticas específicas que aseguren su implantación y desarrollo. La industria es un concepto complejo y amplio, por lo que su estudio implica abordar diferentes dimensiones de análisis que van más allá de las cuestiones técnicas o específicas del proceso manufacturero (Rougier, 2017).

Es posible analizar la problemática de la industria a partir de tres niveles de análisis: macroeconómico, mesoeconómico y microeconómico, es decir, partiendo de variables más globales para ir descendiendo progresivamente hasta las más específicas. En el primer nivel se ubican aquellos factores que influyen sobre el sector, pero son definidos principalmente en otras esferas de la realidad económico-social; entre los segundos se sitúan aquellas dimensiones de análisis que específicamente atañen al sector industrial; para finalmente considerar la dinámica de las empresas manufactureras. Se trata de un primer ordenamiento analítico y está de más decir que, la realidad, siempre más compleja que cualquier abordaje teórico-metodológico, "funde" de múltiples formas los niveles definidos en el estudio concreto. Estos niveles, con sus distintas dimensiones de análisis, se encuentran entrelazados y, en una misma investigación, pueden abordarse algunos de ellos (o todos) con diferente grado de imbricación en la explicación general. En definitiva, será la propia búsqueda u orientación de la investigación la que priorizará determinados niveles y dimensiones de abordaje, aunque no se debiera perder de vista la existencia del todo (Rougier *et al.*, 2019).

En el caso particular de la provincia del Chaco, su desarrollo industrial puede dividirse de la siguiente manera. Un primer momento, desde la creación del Territorio Nacional del Chaco (1884) hasta la crisis económica de 1930, donde la actividad industrial predominante consistió en los sectores forestal y químico, estrictamente relacionado a la explotación de quebracho y la posterior producción de tanino, en las regiones este y centro del Territorio Nacional. A partir de esta fecha, producto del contexto internacional y nacional, dichas actividades dieron paso al predominio del cultivo de algodón, altamente demandado por los mercados externos e internos, desde 1930 hasta 1960 aproximadamente. En la misma sintonía, se produjo un desarrollo del sector textil como principal actividad industrial, gracias a la proliferación de desmotadoras por todo el Territorio, sumado a la fabricación de aceite de algodón y a la apertura de algunas hilanderías y tejedurías de carácter estatal y privado (Slutzky, 2011, p. 12).

En la segunda mitad del siglo XX, la economía chaqueña pasó por una etapa de crisis y estancamiento, tanto de la producción algodonera como de otras actividades dentro del sector agropecuario. La industria no escapó a esta problemática, por lo que se produjeron cierres de establecimientos, pérdida de personal y caída en los valores de producción. El sector secundario local continuó concentrándose en cuatro rubros históricos, tales como la industria alimenticia, forestal, química y textil, los cuales explicaban alrededor del 90% de la actividad industrial total (Rougier *et al.*, 2019).

Hacia fines del siglo, la crisis neoliberal provocó una importante crisis en la industria chaqueña, especialmente dentro del sector textil, actividad que sufrió las mayores consecuencias por la política macroeconómica de los años noventa y la implementación de la.

convertibilidad. Tras la crisis del año 2001, la industria chaqueña experimentó una etapa de cierta recuperación, en sintonía con los indicadores nacionales, especialmente desde el año 2003 en adelante; no obstante, no fue capaz de diversificar la histórica matriz productiva señalada anteriormente, por lo que esta recuperación se debió más a una puesta en marcha de la capacidad ociosa ya instalada, antes que a la proliferación de nuevos proyectos (Rougier *et al.*, 2019).

Bajo estas condiciones, el estudio de la historia industrial chaqueña presenta una serie de problemáticas y desafíos, al tratarse de un estudio subsidiario del sector primario local. En primera instancia, resulta necesaria una correcta delimitación del objeto de estudio, así como la adecuada selección de un enfoque teórico pertinente a dicho objeto. La mayoría de los estudios sobre industria locales utilizan un enfoque de carácter explicativo–causalístico, con análisis de datos cuantitativos, existiendo pocas investigaciones que empleen marcos teóricos diferentes.

Respecto a los estudios sobre economía y desarrollo local, la mayoría de lo producido en Chaco se enfoca en el sector agropecuario, especialmente en la expansión del cultivo algodonero, motor del territorio y la provincia durante el siglo; al mismo tiempo, cómo y de qué manera se produjo la ocupación de la tierra chaqueña fue y continúa siendo un tema que genera interés en los investigadores locales. De esta manera, se aprecia cómo los estudios sobre desarrollo industrial fueron realizados como complemento de los anteriormente mencionados, o a partir de algún caso particular que, por las características del proyecto industrial, merecía una especial atención, tales como los casos de La Forestal, FANDET o TAMET, por mencionar algunos.

Al mismo tiempo, no se debe omitir que la participación de la provincia del Chaco en el desarrollo del sector industrial siempre fue escasa, al tratarse de una región periférica que en sus mejores años llegó a representar entre un 2% y un 3% del total nacional (Dirección Nacional de Censos y Estadísticas, 1960). Ni siquiera supo aprovechar la etapa de mayor expansión algodonera, siendo incapaz de consolidar la cadena de valor de su principal materia prima, a mediados del siglo XX (Rougier *et al.*, 2019).

En cuanto a los estudios disponibles sobre historia de la industria, se puede afirmar que existe una serie de libros, dossiers, artículos y actas de congreso, entre otro tipo de publicaciones, que registran el desarrollo industrial desde la creación del Territorio Nacional del Chaco, hasta al menos mediados del siglo XX, incluso extendiéndose hasta la década del setenta. A partir de estos años, los estudios sobre desarrollo industrial decaen, existiendo una interesante área de vacancia para cualquier investigador interesado en indagar sobre diferentes temáticas, especialmente hacia fines del siglo pasado y comienzos del nuevo milenio.

No obstante, quienes deseen abordar alguna temática sobre historia de la industria a nivel local se encontrarán con ciertos desafíos, propios de la naturaleza del objeto de estudio. Como se ha señalado, el estudio de un sector económico como el industrial en una región periférica como la chaqueña presenta diversas dificultades y limitaciones analíticas.

En primer lugar, la escasez de fuentes para desarrollar la investigación, ya que la mayoría de ellas se encuentran relacionadas a las actividades económicas primarias y, especialmente, al desarrollo algodonero, siendo muy poco lo referente al sector industrial. Esta problemática también se refleja en las publicaciones de carácter oficial, es decir, en los documentos y/o estadísticas elaboradas tanto por organismos públicos provinciales como nacionales. Respecto a este punto, existe una tarea a desarrollar por quienes se interesen en la temática; la cual consiste en la búsqueda y recopilación de información en repositorios de carácter nacional, tales como el Archivo General de la Nación o la Biblioteca del Ministerio de Economía, por mencionar algunos, los cuales tienen muy poca información digitalizada al respecto, por lo que se torna necesario un trabajo de archivo de manera presencial.

En relación con lo anterior, también se debe agregar la falta de información respecto a los

establecimientos industriales, los cuales muchas veces quedan en el olvido o solamente son mencionados dentro de un censo o estadística, sin que exista información de índole cualitativa al respecto. Por otro lado, también es necesario mencionar que, desafortunadamente, existe cierta falta de interés por parte de antiguos propietarios, gerentes, trabajadores y diferentes actores relacionados a la temática en colaborar con el desarrollo de la investigación histórica, limitando o negando el acceso a la información por parte del investigador. Ante este fenómeno, poco es lo que se puede hacer, ya que en su mayoría se trata de información de carácter privado, reservándose el derecho de compartirla.

A partir de todo lo descrito hasta el momento, resulta de suma importancia que los investigadores sobre historia de la industria tengan en cuenta la problemática de fuentes y emprendan su recolección de información mediante otro tipo de técnicas. En este sentido, las de tipo cualitativo, tales como la observación directa y el registro en un diario, se tornan muy importantes. A su vez, la realización de entrevistas a personas relacionadas, junto a la técnica del método biográfico (Sautu, 2004), empleada con algún empresario o familia fundadora, indagando su trayectoria, puede aportar información valiosa e inédita al respecto, siendo de gran utilidad para la investigación en curso. Tampoco se debe pasar por alto la importancia que tiene la información resguardada en la prensa del período que se desee abordar. Este acervo documental puede contener datos estadísticos, entrevistas, imágenes y cualquier tipo de información, especialmente sobre establecimientos y actores, que sean de gran ayuda para enriquecer la investigación, aportando una mirada diferente.

En este marco, resulta pertinente incorporar una perspectiva interdisciplinaria que vincule la historia económica con otras ciencias sociales. Esta articulación permitiría comprender con mayor profundidad los procesos de localización industrial, las redes de infraestructura y transporte, así como los impactos sociales generados por la industrialización (o su ausencia) en distintas etapas del desarrollo chaqueño. Además, el diálogo entre las ciencias sociales y la historia económica posibilita recuperar las experiencias de los actores locales, su capacidad de organización y su relación con las políticas estatales, elementos indispensables para construir una mirada más integral del proceso industrial.

El estudio de la historia de la industria en el Chaco permite comprender los procesos de construcción económica, social y territorial de una región periférica dentro del entramado nacional. Analizar la trayectoria del desarrollo industrial chaqueño no solo implica revisar las políticas productivas o los indicadores económicos, sino también reconocer los vínculos entre el Estado, el capital y el trabajo en contextos históricos determinados. La persistente subordinación de la actividad industrial al sector primario, junto con la escasez de fuentes y la limitada continuidad de las investigaciones, plantea un campo de vacancia que merece ser explorado con nuevos enfoques y metodologías. Por todo lo anteriormente mencionado, abordar la historia de la industria en el Chaco implica una oportunidad para revisar críticamente el modo en que se ha pensado el desarrollo económico en las regiones periféricas del país, cuestionando los modelos centrados exclusivamente en la producción primaria. Este tipo de estudios no solo aportan al conocimiento histórico local, sino que también invitan a reflexionar sobre las posibilidades de un desarrollo industrial más equilibrado, capaz de integrar la dimensión económica con la social y la territorial.

5. Reflexiones finales

La reflexión historiográfica de la historia económica del Nordeste tiene y presenta relevantes desafíos; las indagaciones sobre el pasado formoseño y sobre la industria chaqueña, permiten identificar enfoques y preguntas, pero también los temas por reconstruir en un futuro. El desarrollo y los desequilibrios de la región se pueden comprender a través de las políticas públicas puestas en perspectiva histórica, pero también pueden encontrarse en los modos de pensar y reflexionar el pasado, cuando identificamos los problemas, sus actores y sujetos.

Darío Machuca
Matías Sosa

Referencias bibliográficas

Almirón, Adrián. (2016). La Colonización del Territorio Nacional Chaco entre la Acción Estatal y una Corporación Agraria: la Asociación de Fomento de Chaco y Formosa (1922-1951). *Historia 2.0*, 4(12), 205-226. https://repositorio.unne.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/4291/RIUNNE_AR_Almir%C3%B3n_AA-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Almirón, Adrián. (2024). Planificando el agro. Propuestas y tensiones en el marco de las transformaciones productivas en Chaco y Formosa (1972-1983). En Martocci, Federico, Rodríguez, Lisandro y Almirón, Adrián, *Agro, estado y sujetos en Argentina: estudios rurales y abordajes regionales entre los siglos XX y XXI* (pp. 101-126). Teseo Press.

Alsina, José. (2000). *El ferrocarril Formosa-Embarcación: su historia entre 1905-1931.* Rincón del Arandú.

Balbiano, Renzo y Sosa, Matías. (2024). Chaco y Formosa. En Rodríguez Vázquez, Florencia y Rougier, Marcelo, *Estudios regionales sobre las industrias argentinas* (pp. 193-235). Lenguaje Claro.

Beck, Hugo. (2005). La "Revolución Argentina en Formosa". Políticas de tierra, producción agropecuaria y obras públicas durante el gobierno de Augusto Sosa Laprida. 1966-1973. En *XIII Congreso Nacional y Regional de Historia Argentina*. Academia Nacional de la Historia, San Juan.

Beck, Hugo. (2012). Política y sociedad en la provincia de Formosa. 1955-1962. En Ruffini, Marta, *Dossier. De territorios a provincias. Actores, partidos y estrategias en las nuevas provincias argentinas (1951-1962)* (pp. 1-19). Programa Interuniversitario de Historia Política.

Borrini, Héctor. (2002). Industria y poblamiento en el Territorio Nacional de Formosa (1880-1950). *Investigaciones y ensayos geográficos*, I(I), 54-61. https://e1adda5f-8a1c-44fc-a061-e477bba5f983.filesusr.com/ugd/b63ff7_003217258b474b97b76fe01f13de74d1.pdf

Brodershon, Víctor y Slutzky, Daniel. (1975). *Diagnóstico de la estructura social de la región NEA*. Consejo Federal de Inversiones.

Carlino, Alicia. (2009). Historia del sector maderero y la industria del mueble en la Provincia de Formosa: origen y evolución de las empresas más representativas. Ediciones cooperativas.

Daldovo, Mónica. (2018). *Campesinado, Iglesia católica y Estado en Formosa. El caso de la ULICAF, años 1970*. Prohistoria.

Dirección Nacional de Estadística y Censos. (1960). *Censo Industrial de la Nación 1954*. Buenos Aires.

Ferrara, Francisco. (1973). *Qué son las ligas agrarias*. Siglo Veintiuno.

Girbal-Blacha, Noemí. (2014a). Cultura agraria y territorio Formosa (Argentina) en la primera mitad del siglo XX. *História Unisinos*, 18(3), 601-614. https://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2014.183.09/4381

Girbal-Blacha, Noemí. (2014b). *Formosa: tierra prometida-tierra arrasada. La argentina de los márgenes (1884-1955)*. Sociedad Española de Historia Agraria - Documentos de Trabajo DT-SEHA n. 14-01. https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/6a212f95-c866-4c2d-82b6f44127af683d/content

Girbal-Blacha, Noemí. (2015). La historia rural invisible: Marginalidad en los márgenes. Formosa (1910-1960). En Girbal-Blacha, Noemí y Zarrilli, Adrián, *Más allá de la Pampa: agro, territorio y poder en el nordeste argentino 1910-1960* (pp. 105-159). Teseo.

Girbal-Blacha, Noemí. (2016). Condiciones de vida en un territorio de frontera. Formosa en la primera mitad del siglo XX. *RIVAR*, 3(8), 226-253. https://revistarivar.cl/images/vol3-n8/10_RIVAR_8_Girbal_Blacha.pdf

Giuliano, Ernesto. (2015). *Sociedades periféricas y multiterritorios: estructura social de Formosa 1980-2002*. La Colmena.

Giuliano, Ernesto. (2024). Economía Regional y Política Pública en Argentina: La foresto-producción en Formosa, 1990-2019. En Moglia, L. y Almirón, A. (eds.), *Problemas y Perspectivas sobre la Historia Económica del NEA* (pp. 167-204). Contexto.

Meloni, Osvaldo. (2019). Historia económica de la región nordeste. En Bandieri, S.; Coria López, L.; Dabús, C.; Llach, L.; Meloni, O.; Rosales Rosales, J. y Visintini, A. *Historia Económica de las Regiones Argentinas (1810-2010)* (pp. 343-411). Biblos.

Miranda, Guido. (1955). *Tres Ciclos Chaqueños. Crónica Histórica Regional.* Norte Argentino.

Prieto, Antonio. (1990). *Para comprender a Formosa: una aproximación a la historia provincial*. Ministerio de Cultura, Educación y Comunicación Social.
Ramírez, Mirta. (1983). *La actividad azucarera en el nordeste: (1870-1930)*. Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
Rofman, Alejandro; Quintar, Aída; Marqués, Nora y Manzanal, Mabel. (1987). *Políticas estatales y desarrollo regional: la experiencia del gobierno militar en la región del NEA (1976-1981)*. Ediciones del CEUR.
Romero, Luis. (1977a). El ciclo del tanino en Argentina. *Revista Paraguaya de Sociología*, 14(38), 157-180.
Romero, Luis. (1977b). Los efectos de la promoción industrial en una región atrasada: Chaco y Formosa, 1954-1972. *Revista interamericana de planificación*, XI(42), 5-32.
Romero, Luis. (1978). Empresas externas y atraso regional: El tanino y el algodón en la región chacoformoseña (1955-1972). *Revista interamericana de planificación*, XII(46), 83-116.
Rougier, Marcelo. (2017). Dos siglos de industria en la Argentina. Una revisión historiográfica. En *Documentos de trabajo del IEEP N°23*. Hebe Dato.
Rougier, Marcelo; Sosa, Matías y Balbiano, Renzo. (2019). *Historia de la industria de la provincia del Chaco (1884-2015)*. Escuela de Gobierno de la Provincia del Chaco. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/113270
Sapkus, Sergio. (2024). Crisis agraria y Estado en una "periferia extrema". Formosa a finales del siglo XX (1987-1994). En Martocci, Federico; Rodríguez, Lisandro y Almirón, Adrián, *Agro, estado y sujetos en Argentina: estudios rurales y abordajes regionales entre los siglos XX y XXI* (pp. 161-188). Teseo Press.
Sautu, Ruth. (2004). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores.* Editorial Lumiere.
Schaller, Enrique. (2022). Las provincias del Nordeste y el gobierno nacional. Finanzas y políticas públicas (1955-1973). En Solís Carnicer, María del Mar y Schaller, Enrique, *Estado y política en clave subnacional: aportes para una historia del Nordeste Argentino en la segunda mitad del siglo XX* (pp. 147-179). Teseo.
Slutzky, Daniel. (1973). *Tenencia y distribución de la tierra en la región NEA: Chaco, Formosa. Informe final.* Consejo Federal de Inversiones.
Slutzky, Daniel. (2011). *Estructura social agraria y agroindustrial del Nordeste de la Argentina: desde la incorporación a la economía nacional al actual subdesarrollo concentrador y excluyente.* IADE.
Slutzky, Daniel. (2014). *Estructura social agraria y agroindustrial del nordeste de la Argentina. Desde la incorporación a la economía nacional al actual subdesarrollo concentrador y excluyente*. EdUNaM.
Valenzuela, Cristina. (1998). *Ganadería y estancias en Chaco y Formosa (1888-1998)*. Instituto de Investigaciones Geohistóricas.
Vázquez, Cristian. (2020). *Campesinos de pie. La formación del movimiento campesino en Formosa.* UNGS-UNLP-UNaM.
Zarrilli, Adrián. (2016a). Ambiente, producción y mercado. El impacto transformador en una economía periférica, el Gran Chaco Argentino en el siglo XX. *AREAS*, (35), 121-139. https://revistas.um.es/areas/article/view/279191
Zarrilli, Adrián. (2016b). Nuevas formas de politización y conflictos socio-ambientales en el mundo rural argentino: las provincias de Chaco y Formosa frente a los procesos de deforestación y avance de la frontera agrícola (1980-2010). *Historia Ambiental Latinoamericana Y Caribeña (HALAC*, 6 (1), 11-29. https://doi.org/10.5935/2237-2717.20160002

Autores

Lic. Pablo Sánchez
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste
Instituto de Investigaciones Geohistóricas – CONICET
pablosanche329@gmail.com

Dra. Mayra Maggio
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste
Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad
Instituto de Investigaciones Geohistóricas – CONICET
mayra.maggio@comunidad.unne.edu.ar

Lic. Nahuel Castelo
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste
Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad
Instituto de Investigaciones Geohistóricas – CONICET
leandronahuelcastelo@gmail.com

Lic. Belén Vallejos
Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad
Instituto de Investigaciones Geohistóricas – CONICET
mariabelenvallejos95@gmail.com

Lic. Fátima Prunello
Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Nordeste
Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad
Instituto de Investigaciones Geohistóricas – CONICET
prunellofatima@gmail.com

Mgter. Darío Machuca
Universidad Nacional de Formosa – Grupo de Historia Económica del NEA
Instituto de Investigaciones sobre Lenguaje, Sociedad y Territorio – CONICET
dariomachuca25@gmail.com

Prof. Matías Sosa
Facultad de Ciencias Económicas – Universidad Nacional del Nordeste
Grupo de Historia Económica del NEA
matiasosa1993@gmail.com

CUANDO EL CLIMA SE VUELVE ADVERSO: UN ANÁLISIS EN ARGENTINA Y COLOMBIA[1]

Durante las *VI Jornadas de Intercambio de la Producción Científica en Humanidades y Ciencias Sociales*, en el marco de la mesa temática "Cambio Climático y Fenómenos Adversos: perspectivas desde Argentina y Colombia", se ha presentado un trabajo que analiza el origen y las manifestaciones de eventos climáticos adversos en ambos países, caracterizados por singularidades geográficas disímiles. La presentación abordó múltiples escalas –local, regional y nacional– y se centró en fenómenos como las olas de calor, las heladas intensas, las tormentas, los anegamientos, las precipitaciones extremas y las severas fluctuaciones del río Paraná.

El abordaje de los eventos climáticos adversos requiere, en primer lugar, una discusión conceptual sobre la noción misma de la adversidad. Tradicionalmente, estos se concebían como fenómenos extremos, entendidos como anomalías dentro de la distribución estadística de las variables meteorológicas –tales como la temperatura, la precipitación, el viento y la radiación, entre otras–, y cuyo análisis se centraba fundamentalmente en la magnitud física del evento. Sin embargo, con el avance de la ciencia del cambio climático y la consolidación de nuevas perspectivas orientadas a la adaptación, la mitigación, y la gestión del riesgo climático, el enfoque se amplió hacia una mirada más integral. De esa manera, la adversidad climática considera los impactos del fenómeno sobre la sociedad, el territorio y los sistemas productivos; es decir, que está fuertemente asociada a las consecuencias del fenómeno, a la vulnerabilidad de la población y a las condiciones socioeconómicas de los territorios, mientras que lo extremo se vincula con la intensidad y la baja frecuencia estadística del evento. Por lo tanto, una lluvia de mediana magnitud puede causar graves impactos en comunidades más vulnerables, mientras que los episodios muy intensos pueden pasar relativamente desapercibidos en regiones despobladas o con infraestructuras resilientes. Desde este enfoque, la vulnerabilidad de las comunidades y las características del espacio geográfico adquieren un papel central para comprender cómo un mismo evento climático puede tener consecuencias muy distintas según el contexto en que se produce. Este cambio epistemológico constituye una verdadera inflexión en la geografía climática, al vincular la dinámica atmosférica con las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades y los territorios expuestos a cualquier fenómeno meteorológico. Al respecto, se sostiene que

> (...) los principales impactos del Cambio Climático se dan sobre los recursos costeros, la agricultura, los recursos hídricos, los ecosistemas y la generación y el consumo de energía. Todos estos impactos a su vez afectan el comportamiento de la economía en su conjunto. (Augusto *et al.*, 2017)

Este proyecto, integrado por investigadores de Argentina y Colombia, surge precisamente de esa preocupación compartida por el impacto de los fenómenos meteorológicos y climáticos en los territorios. Se trata de un proyecto con un marcado enfoque geográfico, territorial y social, y con un cambio de paradigma en el marco de la crisis climática que estamos atravesando como

[1]Este capítulo es el resultado de los trabajos llevados a cabo en el Proyecto de Investigación PI 21H010 denominado "Cambio climático y eventos adversos: dinámicas atmosféricas en Argentina y Colombia" y acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste según Resolución Nº 0776/21-CS.



Figura 1. *Fragmento de la exposición en la Mesa Temática denominada "Cambio Climático y Fenómenos Adversos: perspectivas desde Argentina y Colombia".* Fuente: elaboración propia.

sociedad y como especie. Dicha iniciativa encontró en la convergencia de los investigadores la base para consolidar un diálogo de saberes, un análisis del estado de situación en cada uno de los países y una producción científica orientada a comprender las manifestaciones de los fenómenos climáticos adversos que afectan de manera diferenciada a los territorios y a las poblaciones, fortaleciendo el intercambio entre ambas comunidades académicas y promoviendo la generación de conocimiento aplicado para la adaptación y la gestión del riesgo climático.

El análisis de la información se organizó en torno a cuatro ejes fundamentales: la caracterización de los eventos adversos y sus patrones comunes o diferenciales entre Argentina y Colombia; las dinámicas atmosféricas que explican su ocurrencia, con especial énfasis en fenómenos como El Niño y La Niña, el incremento de la temperatura y las masas de aire que intervienen; las vulnerabilidades sociales, económicas y ambientales frente a estos eventos; y finalmente, el potencial de la cooperación binacional en términos de políticas públicas, investigación y estrategias de adaptación.

A partir de esta presentación, los contenidos se desarrollan en un capítulo interactivo de un e-book que busca ampliar el acceso y la comprensión de estos fenómenos desde un enfoque interdisciplinario y pedagógico. Este capítulo incluirá recursos audiovisuales, como extractos de videos explicativos de la propia mesa temática, imágenes acompañadas de textos interpretativos y videos breves que narrarán e interpretarán gráficos y mapas climáticos. Esta propuesta tiene como objetivo facilitar una lectura dinámica, accesible y atractiva, incorporando diversos formatos que enriquezcan la experiencia del usuario.

Además, se busca reforzar la dimensión educativa de esta producción, mediante la generación de insumos que puedan utilizarse tanto en espacios académicos como en divulgación científica. Este enfoque se enmarca en la necesidad de fortalecer la capacidad técnica y científica, promoviendo la innovación, la participación ciudadana y la formulación de políticas basadas en el conocimiento colaborativo. La construcción del capítulo interactivo constituye, así, una apuesta por nuevas formas de comunicar la ciencia en el contexto de la crisis climática actual.

En Colombia, los extremos climáticos se intensifican debido a la interacción entre cordilleras, llanuras y costas oceánicas (pacífica y atlántica), lo que produce contrastes que van desde sequías en el Caribe hasta lluvias torrenciales en el Pacífico. Fenómenos como El Niño y La Niña agravan la recurrencia de inundaciones, deslizamientos y crisis hídricas. La interacción entre la Convergencia Intertropical (CIT) y los procesos oceánicos determina patrones de

precipitación y temperatura que pueden intensificar la frecuencia e impacto de estos eventos climáticos extremos. Estas condiciones impactan de manera desigual a las regiones y a los sectores clave, como la agricultura, la infraestructura y la salud pública. A ello se suma la escasa información sobre acuíferos y la limitada inversión en monitoreo y ciencia, lo que dificulta la anticipación, la planificación y la adaptación ante escenarios cada vez más extremos.

Por su parte, en Argentina, la diversidad latitudinal y la complejidad de sus unidades fisiográficas configuran un escenario particularmente propenso a la manifestación de extremos climáticos. Entre los eventos más frecuentes se destacan las olas de calor, las sequías, las tormentas, las precipitaciones intensas, las inundaciones inesperadas y las heladas, cuya recurrencia y severidad se ven modificadas por la variabilidad asociada a fenómenos como El Niño-Oscilación del Sur (ENOS). En este contexto, la gestión del riesgo climático en Argentina exige no solo ampliar las capacidades de monitoreo y de alerta temprana, sino también integrar el conocimiento científico con políticas públicas que fortalezcan la resiliencia territorial frente a escenarios de creciente incertidumbre.

1. Los eventos climáticos adversos: sus manifestaciones y localizaciones

En las últimas décadas, el cambio climático ha cobrado gran relevancia, intensificando la frecuencia, la duración y la severidad de los fenómenos climáticos extremos en diversas regiones del mundo, al punto de que, el Secretario General de las Naciones Unidas, António Guterres, ha expresado que se trata de *la crisis definitoria de nuestro tiempo* (Pyszczek, 2023).

Uno de estos eventos es la ola de calor, que ocurre cuando la temperatura del aire se mantiene en niveles relativamente altos durante un período de tres días consecutivos o más, abarcando una región extensa (definida por el registro del fenómeno en tres estaciones meteorológicas o más), afectando la salud humana, los ecosistemas y las actividades económicas.

En el siguiente video, mediante un mapa de Sudamérica, se señalan los principales eventos climáticos adversos analizados en este capítulo, distribuidos en distintas escalas espaciales. En Colombia, a escala nacional, se destacan las precipitaciones intensas y las temperaturas extremas. En Argentina, a escala nacional, se representan las olas de calor; a escala regional, las inundaciones y sequías en la provincia de Corrientes, las tormentas en esa misma provincia y las heladas en las provincias del Chaco y Formosa. Finalmente, a escala local, se identifican los anegamientos en la ciudad de San Francisco del Laishí (Formosa). De esta manera, se permite visualizar la localización geográfica de los fenómenos climáticos adversos y su clasificación según la escala territorial en la que se manifiestan, lo que ofrece un panorama comparativo entre ambos países.



Figura 2. *Localización de los eventos climáticos adversos estudiados en Argentina y Colombia.* Fuente: elaboración propia.

La comparación entre Argentina y Colombia permite comprender cómo los contrastes latitudinales, climáticos y geográficos condicionan la manifestación de los eventos adversos. Mientras Colombia, ubicada

en la zona ecuatorial, está influenciada por la Convergencia Intertropical (CIT) y por las numerosas singularidades topográficas locales que influyen en la configuración de diversos microclimas; Argentina presenta un gradiente térmico marcado por su extensión latitudinal, que abarca desde climas templados cálidos o subtropicales hasta climas templados fríos y fríos hacia el sur. Esta diferencia determina en gran parte tanto la naturaleza de los fenómenos como sus escalas de impacto: en Colombia se abordaron los eventos vinculados a la precipitación y anomalías térmicas, mientras que en Argentina se abordaron los referidos a las olas de calor, las heladas, las tormentas intensas, los anegamientos y las bajantes de los ríos. De esta manera, ambos países constituyen escenarios contrastantes, pero a la vez complementarios, para el estudio de la adversidad climática en Sudamérica.

En Argentina, los registros de 1960 a 2022 muestran un incremento sostenido de las olas de calor, tanto en frecuencia como en intensidad y en extensión espacial. Éstas han ocupado progresivamente un territorio más amplio e incluso han registrado nuevos récords de temperatura. En contraposición, otro de los eventos climáticos adversos más impactantes son las heladas, fenómeno natural asociado a un descenso térmico igual o inferior a 0 °C (medido en abrigo meteorológico).

> Este umbral térmico marca el punto crítico a partir del cual el agua contenida en los tejidos vegetales puede congelarse, provocando daños en la estructura celular de hojas, flores y frutos, con consecuencias que afectan tanto a la cantidad como a la calidad de la producción. (Rosales *et al.*, 2025, p. 223)

Las heladas se configuran como eventos variables en tiempo y espacio puesto que, como menciona Bruniard (1981, p. 191): "existen áreas en las cuales este fenómeno no se presenta con la misma regularidad todos los años", comportamiento que está relacionado con los patrones de la variabilidad climática (Eventos Niño y Niña) y que otorga a dicha irregularidad un carácter de riesgo para la actividad agrícola. En el NEA, las heladas se manifiestan con una baja frecuencia e intensidad. Estos fenómenos, aún con menor ocurrencia, continúan siendo determinantes en las economías regionales debido a su capacidad de afectar cultivos estratégicos y actividades agropecuarias.

Otro de los fenómenos relevantes en el NEA son las tormentas intensas, particularmente en la provincia de Corrientes, donde se registran con alta frecuencia durante la primavera, el verano y el otoño (Snaider, 2016). Estos eventos se caracterizan por generar lluvias torrenciales en lapsos cortos, vientos fuertes y, ocasionalmente, caída de granizo. Más allá de su magnitud física, su carácter adverso se evidencia en los impactos sobre la población: daños en viviendas, interrupciones en los servicios eléctricos y pérdidas agropecuarias. En muchos casos, las precipitaciones que provocan anegamientos no alcanzan umbrales considerados extremos desde el punto de vista meteorológico, pero resultan altamente perturbadoras debido a la vulnerabilidad del territorio, confirmando que la adversidad no depende únicamente de la intensidad del evento, sino del nivel de exposición y de la capacidad de respuesta local. En Colombia, los sitios con precipitaciones más intensas se concentran principalmente en la región Pacífica, especialmente en los departamentos de Chocó, Cauca y Nariño, donde los acumulados de lluvia superan los 2.000 milímetros anuales y se registran frecuentes inundaciones y deslizamientos. Además, el norte y centro de la región Caribe, incluyendo departamentos como La Guajira, Magdalena, Cesar, Atlántico, Bolívar y Sucre, también enfrentan lluvias intensas y persistentes, especialmente durante la temporada invernal (Pluviométrica - Divagación de la CIT).

El cambio climático tiene impactos significativos en los recursos hídricos a nivel local, regional y global. Estos impactos se manifiestan mediante un aumento de la frecuencia, intensidad, duración y extensión espacial de eventos hidrológicos extremos, tales como variaciones en los caudales y niveles hidrométricos, estiajes y crecientes extraordinarias. Estos cambios, al superar ciertos umbrales, modifican las estadísticas normales y el comportamiento

típico de las distribuciones de caudal, lo que afecta tanto a los sistemas naturales como a las actividades humanas. La recurrencia de caudales extremadamente bajos o altos influye en la dinámica de los ecosistemas acuáticos, en la calidad y disponibilidad del agua, en la navegación, en el comercio fluvial y en los recursos pesqueros, entre otros (Blanco, 2024). En este contexto, resulta fundamental investigar los efectos del cambio climático en los procesos hídricos regionales y la vulnerabilidad socio-ambiental de la sociedad local a estos fenómenos adversos. En la provincia de Corrientes, por ejemplo, los registros de caudales muestran oscilaciones extremas estrechamente vinculadas a la variabilidad de la precipitación. Eventos como los de 1983 y 1998 reflejaron caudales extraordinariamente altos, mientras que en los años recientes –2020 y 2021– se observaron bajantes históricas. Estos contrastes responden a las fases de El Niño y La Niña, cuya alternancia genera sequías e inundaciones de creciente magnitud. La Figura 3 muestra que cuando ocurre La Niña, en el NEA se registran con frecuencia anomalías pluviométricas negativas o por debajo de lo normal, lo cual es consistente con los caudales bajos del Paraná. Tal como han señalado los investigadores de la mesa temática, estos procesos evidencian que el sistema climático no actúa de forma aislada, sino que responde a la interacción entre la atmósfera, la hidrósfera y la biosfera, lo que refuerza la necesidad de abordajes integrales que vinculen la dinámica física con la dimensión social de los impactos.

Dentro del conjunto de eventos adversos que afectan al Nordeste Argentino, resultan particularmente relevantes los anegamientos y las inundaciones, fenómenos que, debido a las características climáticas y topográficas, se presentan con notable frecuencia en distintas localidades de la región. Los montos de precipitación distribuidos a lo largo del año y de intensidad variable, en combinación con las escasas diferencias topográficas de la llanura chaqueña y el contexto socioeconómico de una de las regiones más vulnerables del país, han derivado en frecuentes problemáticas para la población y sus actividades. Sus manifestaciones y localizaciones dependen de múltiples factores relacionados con intensas precipitaciones en cortos períodos de tiempo, áreas de emplazamiento de escasa pendiente y la ocupación de sitios con alta exposición a riesgos hídricos, entre otros. Esta realidad, sumada a los efectos del cambio climático en la atmósfera y a la destacada dinámica de la precipitación como elemento de la misma, requiere un compromiso activo de la investigación como herramienta que diseñe estrategias de mitigación y planificación territorial sostenibles, que consideren la gestión de riesgos y proyecten tendencias a largo plazo. “El devenir climático y la nueva “normalidad climática” que la sociedad humana deberá afrontar, dependerá del conocimiento y de las acciones que se logren y ejecuten en el aquí y en el ahora” (Pyszczek y Snaider, 2020, p. 2).

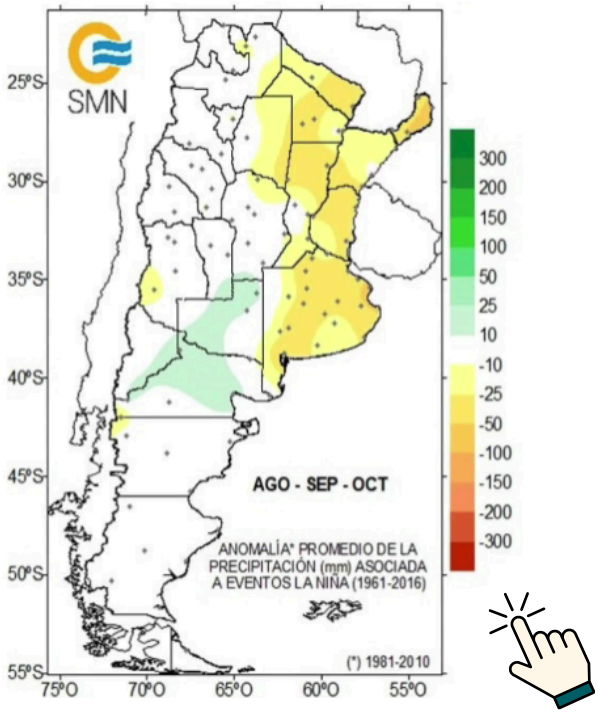


Figura 3. *Distribución espacial de la precipitación durante los eventos de La Niña ocurridos entre 1961-2016.* Fuente: Servicio Meteorológico Nacional (s/f)

Por otro lado, Colombia presenta una de las geografías más complejas del planeta, donde la interacción entre cordilleras andinas, llanuras, Amazonía y costas oceánicas intensifica los contrastes climáticos y paisajísticos. Esta diversidad topográfica genera fuertes gradientes de precipitación: desde zonas semiáridas del Caribe, con 300 mm/año, hasta la costa del Pacífi-

co, con registros superiores a 12.000 mm/año. Los extremos climáticos, como inundaciones, sequías y olas de calor, se manifiestan de manera diferenciada según la región, condicionados por la altitud, la orientación de las montañas y la influencia del ENSO. Así, la orografía potencia la vulnerabilidad hídrica y climática nacional (Quesada y Ávila-Díaz, 2023; Ávila-Díaz *et al.*, 2024).

Finalmente, el abordaje de la adversidad climática exige reconocer que no basta con estudiar el evento en su dimensión física-meteorológica, sino también en su impacto social y territorial. Como se mencionó previamente, la adversidad se relaciona con la vulnerabilidad de la población, mientras que lo extremo corresponde a la naturaleza estadística del fenómeno: esta distinción, lejos de ser meramente conceptual, permite orientar políticas de gestión del riesgo más sensibles a las realidades locales.

En consecuencia, el estudio de los eventos climáticos adversos requiere un enfoque geográfico integral que articule las dimensiones físicas, sociales y metodológicas. Tal como lo indicaron los participantes de la mesa, la geografía climática contemporánea transita de un enfoque meramente cuantitativo hacia un uso socio-territorial, donde la vulnerabilidad, la resiliencia y la capacidad de adaptación de las comunidades adquieren protagonismo. Esta perspectiva no sólo amplía el horizonte interpretativo, sino que también contribuye a fortalecer la planificación territorial, la gestión del riesgo y la educación y la acción ambiental en el marco de la crisis climática actual.

2. Dimensión climática de los fenómenos

El análisis de los fenómenos climáticos adversos requiere, en una primera instancia, comprender cómo se comportan espacial y temporalmente en los distintos territorios. La dimensión climática permite identificar los factores que originan, intensifican o modifican estos eventos, así como reconocer las particularidades regionales que los caracterizan. En este sentido, las variaciones de temperatura, precipitación y circulación atmosférica, asociadas tanto a la variabilidad natural como al cambio climático antropogénico, explican la recurrencia y la magnitud de fenómenos como las olas de calor, las heladas, las inundaciones o los anegamientos. Por lo tanto, analizar esta dimensión implica ir más allá del riesgo del evento, buscando comprender su dinámica, sus tendencias y las interacciones entre el sistema atmosférico y los demás componentes del sistema climático –la hidrosfera, la biosfera, la criosfera y la litosfera–, que en conjunto determinan la adversidad climática de cada región.

El conocimiento de los fenómenos climáticos adversos permite su correlación con los procesos físicos que los generan (calentamiento global causado por gases de efecto invernadero, cambios en la circulación atmosférica y oceánica, procesos de interacción aire-mar –como El Niño y La Niña– y alteraciones en el equilibrio de energía del sistema Tierra-atmósfera), reconociendo que su impacto social depende tanto de la intensidad del evento como de la vulnerabilidad de los sistemas expuestos. Snaider *et al*. (2024) señalan que *"un evento climático es considerado adverso cuando el fenómeno produce cambios desfavorables en las personas, la economía, los sistemas sociales o el ambiente y puede causar una emergencia o un desastre"*, definición que enfatiza la necesidad de un enfoque integral que combine la observación meteorológica con la evaluación territorial, social y económica de los impactos. Desde esta perspectiva, la climatología de las adversidades no se limita al estudio de la variabilidad atmosférica, sino que se orienta a comprender cómo las condiciones climáticas, en interacción con las dinámicas humanas, configuran escenarios de riesgo y desafían las capacidades de adaptación de las comunidades.

En el marco de la dinámica atmosférica que caracteriza al territorio argentino, los eventos climáticos adversos están estrechamente relacionados con la interacción entre los centros de acción y las distintas masas de aire. En primer lugar, predominan dos grandes influencias: la masa de aire tropical marítima (Tm), cálida y húmeda, y la masa de aire polar marítima (Pm), fría o fresca y húmeda. La interacción entre ambas masas de aire permite una dinámica

atmosférica cambiante que favorece diversos fenómenos meteorológicos adversos como las tormentas, precipitación intensa, granizos y actividad eléctrica, entre otros. Los frentes polares, asociados a las bajas presiones móviles, también pueden generar en su rama fría altos montos de precipitación, tormentas y caída de granizo. Desde el punto de vista térmico, durante el verano la convección y la alta humedad del aire favorecen la ocurrencia de tormentas locales severas, mientras que en invierno el ingreso de aire polar puede provocar descensos bruscos de temperatura y heladas. En este contexto, los centros de acción y las masas de aire explican la variabilidad espacial y temporal de los eventos adversos en el país, donde el pasaje de frentes fríos, la posición de las depresiones móviles y la intensidad de la radiación solar interactúan para generar condiciones de riesgo climático recurrente.

En la región del Nordeste Argentino, la configuración de condiciones de heladas está relacionada con la influencia de masas de aire polar provenientes del Anticiclón del Pacífico Sur, las cuales tienen mayor frecuencia durante el invierno, motivo por el cual este fenómeno se presenta con mayor regularidad e intensidad en meses invernales; sin embargo, también pueden presentarse al inicio y/o al final de dicha estación (heladas tempranas y tardías respectivamente). Estas últimas, según Burgos (2011) se consideran como las más peligrosas, ya que son las que generan mayores daños en la actividad agrícola. El descenso brusco de la temperatura, generalmente asociado al ingreso de olas polares, puede coincidir con fases de desarrollo vegetal en las que las plantas presentan una baja tolerancia al frío. Si la helada se produce en ese período crítico, puede generar daños parciales o totales en las estructuras reproductivas y productivas de los cultivos, ocasionando pérdidas significativas en el rendimiento y, por ende, fuertes impactos económicos y sociales en las regiones agrícolas. Esta vulnerabilidad estacional refuerza la importancia de analizar las heladas no solo como un evento térmico, sino también como un fenómeno climático adverso de implicancias territoriales y productivas. Es necesario destacar, entonces, que no todos los episodios tienen el mismo impacto: mientras las invernales suelen ser previsibles y, en muchos casos, menos dañinas, las heladas tempranas o tardías constituyen un problema mayor para la producción agropecuaria, ya que se presentan fuera del período esperado y afectan de manera crítica los cultivos en fases sensibles de crecimiento y maduración.

En dicha región, durante un período de 30 años (desde la década de 1981-90 hasta la de 2001-10), las heladas presentaron una baja frecuencia (no superandolos 14 días al año) y una leve intensidad, puesto que predominan las heladas suaves y, en menor medida, las moderadas; sin embargo, se han registrado eventos de alta intensidad en áreas específicas, como el sudoeste chaqueño.

Con respecto a la distribución espacial, el fenómeno muestra una menor frecuencia de heladas en el área oriental del espacio de estudio, mientras que las mayores se presentan en el sector occidental, área agrícola por excelencia. Las heladas constituyen un fenómeno particularmente adverso, no sólo por su ocurrencia, sino también por el momento en que se producen en el ciclo de vida de los cultivos, pudiendo ocasionar daños parciales o totales en los mismos y generar cuantiosas pérdidas en el rendimiento agrícola.

A escala global, los registros meteorológicos marinos evidencian un recalentamiento sostenido de las aguas oceánicas, uno de los motores fundamentales del cambio climático actual junto con un cambio sustancial atribuido a la acidificación del pH. La acidificación de los océanos es un fenómeno provocado principalmente por el aumento de las emisiones de dióxido de carbono (CO_2) en la atmósfera, cuando el CO_2 se disuelve en el agua de mar, se forma ácido carbónico, lo que reduce el pH del océano y aumenta su acidez, afectando gravemente la química del agua y la vida marina. Estos procesos, al prolongar la estabilidad térmica en las capas superficiales del océano, incrementan la energía disponible para la formación de sistemas atmosféricos intensos. Luis Pyszczek señaló durante la mesa que el reforzamiento térmico oceánico no solo potencia la frecuencia y la magnitud de los huracanes en el Atlántico intertropical, sino que también ha propiciado la aparición de fenómenos de lati-

tudes medias, como las denominadas "bombas ciclónicas", que antes eran poco comunes en esas regiones. Esta expansión espacial de los eventos extremos constituye una manifestación concreta de la crisis climática global, en la que la retroalimentación positiva de la temperatura exacerba la ocurrencia de perturbaciones en distintos niveles del sistema climático.

En algunos trabajos enfocados en la Provincia de Corrientes (Argentina), publicados en el marco del proyecto de investigación, se observó a nivel provincial un incremento en los estiajes y una reducción en las crecidas durante los últimos 35 años, con ciclos secos y húmedos alternados y años específicos de condiciones hidrológicas extremas. Por ejemplo, en 1983 y 1998 se registraron caudales extremadamente altos en la mayoría de los ríos más importantes de la provincia, mientras que en 2020 y 2021 se registró un prolongado período seco, con una mayor ocurrencia de caudales extremadamente bajos, lo que ha generado consecuencias significativas en el ambiente y la economía regional y nacional (Figura 4). Los datos anuales del Río Paraná en la ciudad de Corrientes desde 1910 hasta la actualidad ha mostrado un aumento promedio de caudal, también alternando entre ciclos por debajo y por encima del promedio de forma irregular o sin una periodicidad fija; sin embargo la variabilidad de los caudales se ha incrementado observándose bajantes y crecientes más pronunciadas hacia el presente. Un detalle no menor respecto a este comportamiento es que los estiajes fueron más comunes entre 1910 y 1980, mientras que las crecidas aumentaron entre 1980 y 2000, lo cual se atribuyó a tres factores fundamentales como la variabilidad de las precipitaciones, los cambios de uso del suelo a nivel de las cuencas hidrográficas y la regulación de los ríos debido a la construcción de represas. En la ciudad de Corrientes, por ejemplo, se advirtieron bajantes históricas desde principios del siglo XX hasta la actualidad, que ocurrieron en épocas definidas del año, mientras que las crecidas extraordinarias no presentaron un patrón temporal definido, observándose en cualquier momento del año. Estas fluctuaciones están asociadas a los cambios en la interacción atmósfera-océano de la región del Pacífico central tropical, con años secos en el NEA vinculados al enfriamiento del Pacífico central (La Niña) y años húmedos a un calentamiento (El Niño), los cuales han sido especialmente evidentes en los años 1983 y 1998.


infobae

AMÉRICA MÉXICO COLOMBIA ECONÓMICO TELESHOW DEPORTES CULTURA

Viernes 20 de Agosto de 2021

Últimas noticias Tendencias Cómo llegué hasta aquí Coronavirus Estadísticas de la pandemia ESPN Newsletters

SOCIEDAD

Se agrava aún más la bajante histórica del río Paraná y sus consecuencias ambientales y económicas

Frente a la capital de Entre Ríos bajó a -46 centímetros y se espera que continúe descendiendo. Las autoridades locales detallaron los perjuicios generados hasta el momento

Figura 4. *Noticia sobre el impacto de la bajante histórica del Río Paraná ocurrida en el año 2021.* Fuente: Infobae, 2021.

Estos contrastes hidrológicos y atmosféricos están modulados por la variabilidad natural del sistema acoplado océano-atmósfera, particularmente a través del fenómeno El Niño-Oscilación del Sur (ENOS). Tal como se destacó en la mesa temática, El Niño y La Niña constituyen oscilaciones naturales del Pacífico tropical que influyen decisivamente en los regímenes de precipitación e hidrológicos de América del Sur. Sin embargo, su impacto difiere entre países y regiones: mientras que en Argentina la fase cálida de El Niño suele asociarse a períodos húmedos y crecientes fluviales, en Colombia esa misma fase implica sequías, ocurriendo a la inversa con La Niña, evento que, en general, es más adverso en las diferentes regiones de este país. Este comportamiento opuesto refleja la complejidad espacial del clima sudamericano, donde la circulación general y los factores locales –altitud, continentalidad, relieve– condicionan respuestas diferenciadas ante un mismo forzante global. Comprender estas interacciones resulta clave para anticipar los impactos y fortalecer las estrategias de gestión del riesgo en ambos contextos.

En el caso colombiano, la Convergencia Intertropical (CIT) constituye el principal modulador estacional del régimen de lluvias. Su desplazamiento latitudinal a lo largo del año determina períodos de precipitación unimodales o bimodales según la región: por ejemplo, un doble máximo en los Andes y un solo máximo en el Orinoco. La interacción de la CIT con la corriente del Chocó intensifica la humedad atmosférica sobre el Pacífico y genera episodios de mayores precipitaciones durante marzo-mayo y septiembre-noviembre. En los últimos años se ha observado una tendencia a estaciones secas aún más secas y estaciones lluviosas más húmedas, lo que incrementa la vulnerabilidad a desastres hidrometeorológicos. Este patrón, descrito por Ávila Díaz, evidencia cómo la dinámica tropical colombiana responde tanto a forzantes locales como a globales, integrando la circulación regional en el mosaico climático sudamericano.

Los anegamientos se producen a partir de un desequilibrio entre el agua precipitada en un momento dado y la escasa capacidad de evacuación del terreno ante este evento. Bajo esta perspectiva, la influencia de un clima subtropical húmedo sin estación seca sobre una llanura topográfica propicia que se produzca este fenómeno. Además, la particularidad atmosférica del Nordeste Argentino implica una gran variabilidad de precipitaciones generadas por dos sistemas locales: las precipitaciones frontales ocasionadas por las masas de aire provenientes del Anticiclón del Atlántico Sur y las masas de aire del Sur y las tormentas convectivas. Estas últimas, con presencia particular en las estaciones intermedias y en el verano, pueden generar lluvias extremas y localizadas que favorecen la ocurrencia de estos anegamientos y sus consecuencias en la población.

En la Región Nordeste de la Argentina (provincias de Formosa, Chaco, Corrientes y Misiones) ocurrieron 27 olas de calor a lo largo del período de estudio (1990-2022) De estas, se pueden diferenciar nueve por ser de menor duración y menor cobertura espacial, mientras que de las dieciocho restantes, se destacan tres (enero de 2006, enero/febrero de 2014 y enero de 2022) porque fueron las más extensas, duraderas e intensas (Figura 5). En especial, el último episodio ocurrido en enero de 2022 marcó un récord en la serie histórica, ya que abarcó la totalidad del área de estudio, registró altos valores térmicos (44,5ºC en Las Lomitas) y fue la más larga del período analizado. Resulta evidente un aumento progresivo en la frecuencia de las olas de calor durante el período examinado (1990-2022) en el área de estudio (Zampar, 2024).



Figura 5. *Olas de calor importantes en el Nordeste Argentino durante el período 1960 - 2022.* Fuente: Snaider y Zampar, 2025.

Al analizar la ocurrencia de fenómenos adversos como heladas, olas de calor, precipitaciones extremas, anegamientos o inundaciones, es importante remarcar que el objetivo central de las investigaciones no se limita a describir su comportamiento físico-meteorológico, sino a comprender cómo se producen, cuáles son sus patrones de recurrencia y, sobre todo, qué impactos generan en la sociedad y en los distintos territorios. Este enfoque común, compartido por investigadores de Argentina y Colombia, resalta la necesidad de una geografía climática que vincule lo atmosférico con lo social, lo local con lo regional y lo estadístico con lo territorial.

Desde una perspectiva metodológica, esta comprensión integral de los fenómenos climáticos adversos impulsa un cambio en el quehacer geográfico, ya que no se trata únicamente de caracterizar la distribución espacial o la frecuencia estadística de los eventos, sino de comprender cómo estos afectan y transforman los territorios y las sociedades. Desde esta perspectiva, es necesario vincular la observación metodológica con el análisis de la vulnerabilidad, de la capacidad de respuesta y de la resiliencia comunitaria. Este cambio epistemológico implica pasar de una "geografía de las distribuciones" a una "geografía de las interpretaciones", donde los fenómenos naturales se interpretan en el espacio geográfico en el que se los experimenta. En este sentido, la climatología se convierte en una disciplina clave para la gestión del riesgo, la planificación territorial y la adaptación al cambio climático, de manera transdisciplinaria, lo que deriva en la actual ciencia del Cambio Climático.

3. Dimensión social y económica

La dimensión social y económica del cambio climático pone de relieve que todo fenómeno atmosférico tiene repercusiones concretas en las sociedades y sus territorios. Las pérdidas en la producción, el encarecimiento de los bienes esenciales, los daños a la infraestructura o la afectación de los medios de vida son expresiones visibles de la adversidad climática. Esta sección examina cómo los impactos de los eventos extremos se traducen en tensiones socioeconómicas y en desafíos para la gestión del riesgo y la adaptación.

Titulares como "Ahora por las heladas, subieron los precios de frutas y verduras" (Figura 6), "En la Provincia del Chaco, la sequía y las heladas afectaron casi un 85% de los lotes de trigo" (Figura 7) o "Heladas tardías afectaron el girasol en el norte" (figura 8), son claros ejemplos de las consecuencias que generan las heladas en la actividad económica y de cómo los impactos climáticos se traducen en presiones sociales y políticas que requieren respuestas rápidas y coordinadas del Estado.



Pérdidas en las zonas de producción tras la ola polar

Ahora, por las heladas, subieron los precios de frutas y verduras

El tomate, la papa, el zapallo y el choclo son los productos más afectados. Por la caía en las ventas aún no hay problemas de abastecimiento en verdulerías del Gran Resistencia.

25 de Julio, 2024

Quienes concurren a hacer las compras para las comidas diarias se han encontrado en estos días con fuertes aumentos de algunos productos frutihortícolas, lo que complica más todavía definir el menú familiar. Además de la estacionalidad, el hecho de que la ola polar y las fuertes heladas que azotaron el país semanas atrás hayan mermado las cosechas de algunas verduras fue un factor preponderante que definió la reducción de la oferta y su consecuente traslado a precios.

En la recorrida de NORTE por comercios del ramo ubicados en el macrocentro de la capital chaqueña se puedo establecer que, a raíz de esta conjunción de variables, en verdulerías del Gran Resistencia el kilogramo de lechuga se vende a $3000, mismo valor que alcanza una cantidad igual de morrón verde. Los dos kilos de papa se consiguen a $1500, cuando estuvieron a $2000 hace unos días. El tomate redondo vale $3000 el kilo. El repollo blanco ronda los $2800 por kilo. El choclo, si se consigue, tiene un precio de entre $1500 a $2000 por unidad, con una calidad y tamaño que no dejarían satisfechos a muchos.

PERSPECTIVAS MAYORISTAS LOCALES

Américo Barúa, referente del Mercado Central de Resistencia, brindó detalles sobre las causas de esta situación. "Las heladas y la ola polar generaron inconvenientes en zona de producción. Pese a eso, hay un abastecimiento normal para el Gran Resistencia. La explicación de este fenómeno es paradójica: hoy las ventas en el mercado están en un 60% de lo que es normal, y por esa baja precisamente no se registran faltas en cuanto a la disponibilidad de productos".

Barúa agregó que "el principal problema actual, más allá de lo climático que es pasajero, es que por la grave recesión que atraviesa la economía argentina el poder adquisitivo ha caído muchísimo, y eso afectó las ventas no solo de frutas y verduras, sino de todos los rubros. La gente que acude al mercado lleva lo que sabe que va a vender, no se arriesga a más".s

Figura 6. *Noticia sobre la influencia de las heladas en los precios de las frutas y verduras en el invierno del 2024.* Fuente: Norte, 2024.



in LITORAL
Un producto de InfoNegocios

HOME | SECCIONES | LAS MÁS LEÍDAS | TARJETERO | STAFF | NEWSLETTER | RED IN

Plus jueves 03 de septiembre | 2020

En la Provincia del Chaco, la sequía y las heladas afectaron casi un 85% de los lotes de trigo

in LITORAL HOME SECCIONES LAS MÁS LEÍDAS TARJETERO STAFF NEWSLETTER

La sequía, acompañada de vientos secos del norte, y luego las intensas heladas, que promediaron los 5 grados bajo cero, afectaron seriamente al trigo sembrado en el Chaco. Un informe hecho por técnicos y productores del **Grupo Agroperfiles** en recorrida por toda la provincia da cuenta de este alto grado de afectación.

"La conclusión a la cual llegamos luego de recorrer gran parte de la provincia y de recibir los reportes de las áreas productivas de este cultivo es que el 85% por ciento de lotes están prácticamente perdidos", señaló (a un importante diario provincial) el ingeniero en producción primaria **Mariano González**, al encontrar un cuadro desolador que dejó la sequía y las intensas heladas.

Notas más leídas

1 Poné en marcha tu creatividad de la manos de Eduardo Kastika (y aprendé sobre cómo innovar ante los cambios)

2 La cadena textil unida para un mayor desarrollo del algodón (resumen de lo que dejó el conversatorio del Grupo Agroperfiles)

3 El precio de los agroalimentos sigue en aumento (en octubre se multiplicó 3,5 veces del productor a gondola)

4 La suba de precios de octubre en el NEA fue la menor en 4 años (con un incremento del

Señaló que los factores que influyen en el efecto de heladas al trigo dependen del estado de crecimiento, contenido de humedad, fertilidad del suelo y duración de la helada que hacen difícil predecir la extensión del daño, pero recorrer los lotes de una vasta zona del sudoeste, los resultados son preocupantes. "Es la industria a cielo abierto, sin techo, sin producción, como toda la actividad agropecuaria", dijo **González**.

En el Departamento Almirante Brown, en lo que hace al cultivo de trigo, el panorama es impactante, primero por la drástica caída de siembra y luego por los efectos del clima que provocaron pérdidas casi totales en las pocas hectáreas implantadas.

El ingeniero agrónomo Edgardo Lehonart reportó en tal sentido que en el departamento que tiene como cabecera a Pampa del Infierno "teníamos una intención de siembra de unas 100.000 a 110.000 hectáreas, de las cuales por la falta de lluvias solo se llegaron a sembrar 12.500".

Estas pocas hectáreas estaban en un estado bueno a regular, a pesar de que no recibían lluvias, hasta que en las semanas pasadas se produjeron heladas en toda la provincia del Chaco de entre - 4 y - 6 grados, las cuales afectaron a los trigos, llevando a pérdidas prácticamente del 100% de casi todos los lotes".

Las heladas se dieron en el estado de llenado de grano, lo cual afectó directamente, llevando a la pérdida total del cultivo".

"Puede que algunos lotes puntuales que se sembraron más tarde, las heladas solo los afectó en parte, ya que no estaban en estado reproductivo en ese momento de las mismas, pero son muy pocos", señaló **Lehonart**.

"En la zona central, en lotes ubicados al sur de Sáenz Peña las pérdidas que pudimos ver rondan el 90%", reportó el ingeniero agrónomo **Martín Canteros**.

Figura 7. *Noticia sobre cómo las heladas afectaron a la producción de trigo en la provincia del Chaco en el mes de septiembre de 2020.* Fuente: Inlitoral, 2020.



Heladas tardías afectaron el girasol en el norte

7 noviembre 2022

AgroNOA

En los primeros días de noviembre se registraron bajas temperaturas en Chaco, Santiago del Estero y norte de Santa Fe.

"Es una cosa de locos el clima... heladas en noviembre..." reconoció el productor agropecuario Sergio Polich, que tiene su predio sembrado con girasol entre La Tigra y La Montenegrina, Chaco.

Según consignó el portal web Agroperfiles, en los primeros días de noviembre, heladas tardías afectaron campos sembrados principalmente con girasol en Chaco, Santiago del Estero y norte de Santa Fe.

Figura 8. *Noticia sobre las consecuencias de las heladas tardías sobre el girasol en el nordeste del país a principios de noviembre del 2022.* Fuente: AgroNOA. https://agronoa.com.ar/heladas-tardias-afectaron-el-girasol-en-el-norte/

En Corrientes, los eventos hidrológicos extremos, como inundaciones y estiajes, afectan a comunidades rurales y urbanas, a infraestructuras y a áreas agrícolas. La Oficina de Riesgo Agropecuario (ORA) ha destacado el impacto de El Niño en el aumento de lluvias en el Noreste Argentino, siendo evidente en las intensas precipitaciones registradas en Corrientes, lo que afectó las dinámicas hidrológicas de los principales ríos de la provincia. Sin embargo, persisten conflictos como el drenaje de áreas protegidas, y existe una falta de conciencia local sobre los efectos negativos del cambio climático. Las estrategias de adaptación incluyen la mejora de infraestructura para el control de inundaciones, sistemas de alerta temprana, plani-

ficación territorial y prácticas agrícolas sostenibles, junto con la participación de la comunidad a través de programas de educación y resiliencia. En el ámbito institucional, la ciudad de Corrientes se ha unido a la Red Argentina de Municipios frente al Cambio Climático, aunque las políticas climáticas locales son escasas o ineficaces, limitadas por cambios de gestión y por la inercia institucional que impide la implementación de medidas efectivas.

A nivel internacional, Argentina y Colombia tienen potencial para cooperar en investigación y políticas sobre el cambio climático, a pesar de sus distintas dinámicas atmosféricas. Argentina, con su gran extensión y diversidad de respuestas al cambio climático, y Colombia, con condiciones naturales diversas en una extensión menor, pueden aportar enfoques territoriales complementarios. Además, la cooperación en políticas podría ayudar a mitigar los efectos del cambio climático y reducir las emisiones de gases de efecto invernadero en Sudamérica, aunque la inestabilidad política regional también representa un gran desafío en términos de la gestión del riesgo climático y la priorización de las problemáticas visibilizadas.

Sin embargo, a escala local, los impactos se agravan en territorios donde la infraestructura y la planificación urbana son insuficientes, como ocurre en San Francisco del Laishí, provincia de Formosa. La gestión del cambio climático a escala local implica la articulación de acciones y políticas adaptadas a las particularidades de cada territorio, con el fin de fortalecer la resiliencia y reducir la vulnerabilidad frente a los impactos climáticos. Las urbanizaciones del Nordeste Argentino presentan, de manera estructural, una elevada exposición al riesgo hídrico. No obstante, desde una perspectiva socio-territorial también se observa una limitada preparación ante eventos pluviométricos extremos.

A escala local, en la ciudad de San Francisco del Laishí, en la Provincia de Formosa, se ha evidenciado cómo la expansión urbana tiende a la ocupación de áreas de escasa pendiente sin una infraestructura de drenaje pluvial consolidada. Esta situación, bajo condiciones de precipitación locales dependientes de sistemas frontales y tormentas convectivas, genera fenómenos cíclicos de anegamientos desde hace más de 20 años, con diferentes niveles de impacto en la sociedad. Un cuestionario aplicado a la población de la localidad indica una percepción significativa de anegamientos en viviendas ante un evento de precipitación extrema. Si esta tendencia de urbanización continúa de manera similar, la comunidad futura presentaría niveles notables de exposición frente a los 1290 milímetros que precipitan en la localidad, en promedio.



Figura 9. *Expansión de la mancha urbana en San Francisco del Laishí, Formosa, Argentina. Período 1985-2024.* Fuente: Elaboración propia.

En la localidad de San Francisco del Laishí, los anegamientos pluviales no responden necesariamente a los patrones climáticos globales –como los eventos de El Niño o La Niña–, sino que están vinculados principalmente a tormentas convectivas locales, típicas del clima subtropical húmedo sobre el que se asienta. El análisis de una serie de 60 años de precipitaciones demuestra que, incluso en años muy secos, como 2022, pueden registrarse episodios de anegamiento extremo, producto de lluvias intensas en lapsos muy breves. Este comportamiento revela una vulnerabilidad estructural del sitio, donde la falta de pendiente y de infraestructura de drenaje urbano agrava el impacto de los eventos y expone a una gran parte de la población a condiciones de riesgo persistentes.

El cambio climático ha incrementado la frecuencia e intensidad de las olas de calor, con consecuencias graves para la salud, los ecosistemas y las actividades económicas. En el Nordeste Argentino, la vulnerabilidad es mayor debido a la limitada infraestructura, al acceso desigual a servicios básicos y a la fragilidad del sistema de salud, lo que afecta especialmente a los sectores más pobres, las zonas rurales, los ancianos, los niños y las personas con enfermedades preexistentes. Además, las olas de calor afectan a la agricultura, reduciendo la producción y los ingresos, así como a infraestructuras clave como el suministro de agua y energía, acentuando así las desigualdades sociales y económicas. En síntesis, el NEA enfrenta un alto riesgo ante las olas de calor, lo que plantea importantes desafíos de adaptación.

Desde la dimensión social y económica, los extremos climáticos en Colombia tienen efectos desproporcionados. El 84% de la población y el 86% de los activos están expuestos a múltiples amenazas, lo que sitúa al país entre los países de mayor recurrencia de eventos extremos en Suramérica. Las sequías afectan cultivos estratégicos y amenazan la seguridad alimentaria, mientras que las inundaciones dañan la infraestructura y las viviendas, aumentando los costos de reconstrucción. Además, la pérdida de productividad laboral por calor extremo ya implica reducciones de hasta el 4,9% del PIB per cápita. A esto se suma la gestión desigual del agua: solo se conoce el 15% de los acuíferos y la información hidroclimática llega con rezagos, lo que limita la capacidad de respuesta y de planificación, amplificando las desigualdades sociales y económicas. Un caso emblemático de la vulnerabilidad socioeconómica frente a los eventos climáticos adversos en Colombia es el del archipiélago de San Andrés y Providencia, afectado en 2020 por el huracán Iota, que destruyó gran parte de la infraestructura insular y paralizó la principal fuente económica de la región: el turismo. Esto evidencia que la adversidad climática no se limita al daño físico inmediato, sino que compromete la recuperación social y económica a largo plazo. Algo similar ocurre en La Guajira, un territorio semiárido históricamente afectado por la escasez de precipitaciones, que en los últimos años ha registrado episodios de lluvias intensas e inusuales, eventos que generaron impactos severos en las comunidades indígenas, las cuales poseen una alta dependencia de los recursos naturales y una limitada capacidad de respuesta institucional. La heterogeneidad cultural de los pueblos originarios, sumada a la falta de coordinación entre organismos estatales, dificulta la llegada de asistencia y profundiza las desigualdades socioambientales existentes. Estos ejemplos demuestran cómo las condiciones socioculturales amplifican la vulnerabilidad ante los extremos climáticos.



Figura 10. *Noticias periodísticas referidas a eventos climáticos adversos.*
Fuente: Elaboración propia a partir de diversos portales.

Los fenómenos climáticos adversos tienen un gran efecto en la salud ambiental y de las per-

sonas, siendo el cambio climático la principal amenaza para la salud en todo el mundo en el siglo XXI. Estos efectos se manifiestan de maneras directas e indirectas, afectando a la población y a los sistemas de salud de diversas maneras. Entre los efectos directos se incluyen olas de calor más frecuentes y duraderas, sequías, tormentas intensas, inundaciones y el aumento del nivel del mar. Estos fenómenos pueden provocar muertes y enfermedades por golpes de calor, lesiones y muertes prematuras relacionadas con condiciones climáticas extremas. Los efectos indirectos abarcan el incremento de enfermedades respiratorias, enfermedades transmitidas por insectos (como el dengue), inseguridad en el acceso a la comida y al agua, desnutrición y problemas de salud mental que surgen de la crisis climática y de los desastres.

El cambio climático también agrava la contaminación del aire y afecta la calidad del agua y del suelo, incrementando las enfermedades relacionadas, especialmente en niños, ancianos, mujeres embarazadas y otras comunidades vulnerables. Se espera que entre 2030 y 2050, el cambio climático cause unas 250.000 muertes adicionales al año debido a desnutrición, enfermedades infecciosas, diarrea y estrés por calor. La exposición al material particulado y la contaminación atmosférica tienen efectos graves sobre la salud humana, especialmente en contextos urbanos y locales donde las concentraciones de partículas finas (PM2.5 y PM10) son elevadas. Estos contaminantes pueden penetrar profundamente en los pulmones y hasta alcanzar el torrente sanguíneo, provocando enfermedades respiratorias como asma, bronquitis y enfisema, así como agravando problemas cardiovasculares y aumentando el riesgo de muerte prematura, especialmente en adultos mayores, niños y personas con enfermedades preexistentes.

Las instalaciones de salud también corren peligro, ya que muchas se encuentran en zonas vulnerables a desastres naturales, lo que dificulta el acceso a la atención médica durante crisis climáticas. Los gastos económicos en salud a causa del cambio climático serán muy altos, y se estima que alcanzarán miles de millones de dólares cada año. En cuanto a la salud ambiental, el cambio climático implica un deterioro de los factores ambientales que afectan la salud, como la disponibilidad de agua potable, el saneamiento adecuado, el aire limpio y la seguridad alimentaria.

Tanto en Argentina como en Colombia, la capacidad de recuperación institucional frente a los desastres climáticos constituye un factor crítico que incide en la perpetuación de la adversidad. En gran parte de América Latina, los procesos burocráticos y la respuesta estatal suelen desfasarse respecto de los tiempos reales de la vida social y económica de las comunidades afectadas. Esta desincronización entre el daño y la asistencia genera una vulnerabilidad asociada a un prolongado tiempo de espera, que compromete la sostenibilidad de los medios de vida y la cohesión social. La comparación entre el huracán que azotó a San Andrés y los reiterados anegamientos en el Nordeste Argentino muestra que la resiliencia no depende sólo de la magnitud del evento, sino también de la agilidad institucional y de la participación comunitaria en los procesos de respuesta y reconstrucción.

Resulta menester mencionar que la respuesta institucional ante eventos adversos ameritaría, a corto plazo, una reevaluación de los indicadores a utilizar para el conocimiento profundo de los mismos. En el caso de los huracanes para el Caribe colombiano se ensayan bioindicadores –tales como cambios en la distribución de especies marinas, alteraciones en la salud de los arrecifes de coral y la respuesta de organismos sensibles a la salinidad y temperatura– que permiten monitorear los impactos ecológicos de los huracanes y su relación con el cambio climático.

Finalmente, con el objetivo de estudiar estos eventos climáticos adversos desde una perspectiva integradora, en la literatura se encuentran índices de vulnerabilidad climática, como los propuestos por Debortoli *et al*. (2017) y Santos *et al*. (2017), que demuestran la utilidad de herramientas metodológicas integradoras en este campo. Dichos índices articulan variables climáticas (incluyendo extremos climáticos de precipitación), datos topográficos y

condiciones socioeconómicas para identificar las regiones más vulnerables a desastres hidrometeorológicos, como las inundaciones, las sequías y los deslizamientos.

Al vincular la dinámica atmosférica con las características sociales y físicas del territorio, estos instrumentos permiten evaluar cómo los impactos de la variabilidad climática y el cambio climático se distribuyen de manera diferenciada entre comunidades y sectores. En consecuencia, los índices de vulnerabilidad climática se configuran como insumos clave para comprender la relación entre los extremos climáticos y la vulnerabilidad social, aportando información valiosa para la toma de decisiones en la gestión del riesgo (Filho *et al*., 2016; Lapola *et al*., 2019). Finalmente, solo a través de esta visión holística será posible diseñar estrategias de adaptación y desarrollo resiliente que enfrenten eficazmente los desafíos diferenciados que impone un clima cada vez más variable en combinación con los efectos exacerbados por el calentamiento global que ocasionan cambios climáticos particulares en cada región del mundo.

4. Dimensión política

Desde la perspectiva política, los extremos climáticos en Colombia reflejan serias limitaciones estructurales. La inversión en ciencia y adaptación es una de las más bajas de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), con un gasto en I+D de apenas 0,29% del PIB, lo que equivale a nueve veces menos que el promedio internacional. En 2022, el país disponía solo de 80 estaciones meteorológicas, cuando se requieren al menos 500 para cubrir adecuadamente el territorio, y gran parte de las estaciones de monitoreo carece de mantenimiento. Además, el presupuesto del Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales de Colombia (IDEAM) ha disminuido, lo que restringe la generación de información climática confiable y actualizada. La falta de financiamiento sostenido, sumada a la débil coordinación entre niveles de gobierno, limita la implementación de políticas efectivas y hace que las acciones dependan de coyunturas políticas en lugar de estrategias de largo plazo, lo que amplifica la vulnerabilidad social y económica frente a sequías, inundaciones y olas de calor. Estas limitaciones en la capacidad técnica y en la inversión pública se reflejan también en la falta de información climática confiable y actualizada, lo que dificulta la toma de decisiones a largo plazo.

A estas limitaciones estructurales se suma una vulnerabilidad informacional que afecta tanto a Colombia como a Argentina. La falta de registros continuos, series de datos completas y redes de monitoreo homogéneas genera altos niveles de incertidumbre en el análisis y la predicción climáticos. En palabras de Álvaro Ávila, esta carencia de datos obliga a los investigadores a recurrir a fuentes alternativas de información, como observaciones satelitales o datos derivados de modelos climáticos, que requieren procesamiento especializado y conocimientos de programación. Sin embargo, trabajar con múltiples bases de datos implica también la necesidad de evaluar su consistencia y reducir los márgenes de error, lo que demanda una inversión sostenida en capacidades técnicas y en la formación de recursos humanos. En Argentina, la situación se agrava por las restricciones presupuestarias persistentes del sistema científico público: universidades nacionales y centros de investigación sostienen gran parte de la producción científica del país. Como se mencionó en la mesa temática, la falta de financiamiento limita la compra de equipamiento, por lo que la incertidumbre en la información se convierte en un obstáculo que condiciona no solo las investigaciones académicas, sino también la planificación territorial y la gestión del riesgo.

Como destacó Luis Pyszczek durante la mesa temática, la vulnerabilidad no siempre proviene de amenazas externas, sino también de las formas en que planificamos y ocupamos el territorio. La ausencia de políticas urbanas integrales, la ocupación de áreas inundables, la expansión no regulada y la falta de control del uso del suelo amplifican los impactos de los fenómenos adversos. En este sentido, el cambio climático actúa más como un "amplificador de debilidades estructurales" que como su causa directa. Por ello, las políticas públicas deben

orientarse no solo a responder a los eventos, sino también a corregir los déficits históricos de ordenamiento territorial, a incorporar el conocimiento geográfico en la gestión estatal y a favorecer la articulación entre las escalas locales, provinciales y nacionales.

En este contexto, el debate político y científico ha pasado de las estrategias de mitigación, centradas en la reducción de emisiones, a políticas de adaptación orientadas a la gestión del riesgo y la resiliencia comunitaria. En palabras de Patricia Snaider, el cambio climático ya no es una posibilidad futura, sino una realidad presente que exige respuestas concretas. Este cambio de paradigma implica reconocer que los impactos ya se están produciendo y que los esfuerzos deben enfocarse en reducir la exposición y en fortalecer las capacidades locales para enfrentar los eventos adversos. La faceta política de los fenómenos climáticos adversos relacionados con la salud ambiental engloba un conjunto de políticas, estrategias y acciones que atraviesan diferentes sectores y disciplinas, diseñadas para abordar los riesgos que el cambio climático representa para la salud de las comunidades y la calidad del entorno. Esta faceta no solo implica reconocer el efecto directo de eventos climáticos severos (tales como sequías, inundaciones, incendios forestales y olas de calor) en la salud de las personas, sino también el de brindar una respuesta política organizada y coordinada que involucre a varios sectores sociales, gubernamentales y comunitarios para reducir estos peligros y adaptarse a ellos.

Desde un enfoque metodológico, se implementan modelos que determinan factores impulsores, presiones, estado, exposición y sus consecuencias sobre la salud de los seres humanos, con el fin de entender la secuencia de causas que va desde la degradación del medio ambiente hasta los impactos en la salud pública. Se considera que la intervención más efectiva es aquella que aborda las causas subyacentes, lo que requiere un compromiso político sólido que permita cambiar los determinantes sociales, de salud y ambientales en beneficio de la población actual y futura, haciendo así efectivo el derecho a un entorno saludable (Ministerio de Salud y Protección Social, 2021).

La dimensión política también incluye la elaboración de planes de adaptación específicos, como los planes de salud ambiental, que reconocen la interrelación entre los determinantes sociales y ambientales y su impacto en la salud pública, destacando la importancia de reducir las desigualdades socioambientales y climáticas para mejorar los resultados en salud. Dichos planes requieren la participación multisectorial y multinivel para fortalecer los sistemas de vigilancia, gestión de riesgos y resiliencia comunitaria ante fenómenos meteorológicos extremos y cambios ambientales que afectan la calidad del agua, del aire y la incidencia de enfermedades de transmisión vectorial. No obstante, el éxito de estas políticas dependerá de la inversión sostenida en ciencia, tecnología y gobernanza climática, así como de la articulación entre el conocimiento científico y la acción política.

Finalmente, el fortalecimiento de políticas climáticas efectivas requiere reconocer que la Climatología de los eventos adversos es todavía una ciencia en construcción en el hemisferio sur. Tal como lo explicó Álvaro Ávila Díaz, el interés científico y social por los fenómenos adversos ha crecido en las últimas décadas, pero aún persisten vacíos en la generación de conocimiento, la formación de especialistas y la estandarización de los métodos de análisis. Lo que para una ciudad como Lima puede considerarse un evento extremo, tal vez no lo sea para Resistencia, lo que evidencia la necesidad de definir umbrales y desarrollar índices comparativos adaptados a las realidades locales. En este sentido, la política científica debe priorizar la creación de redes regionales de cooperación, el fortalecimiento de los observatorios climáticos y la promoción de datos abiertos que garanticen la transparencia y la continuidad en la investigación.

La creciente percepción de la población sobre los efectos del cambio climático también está transformando la agenda política. Patricia Snaider señaló que los fenómenos extremos se hacen visibles en territorios donde antes no ocurrían, y esa presencia cotidiana del riesgo impulsa una mayor sensibilidad pública y mediática ante la crisis climática. Sin embargo, la respuesta política todavía es desigual: mientras algunos gobiernos avanzan en la creación de

observatorios o planes locales de adaptación, otros mantienen políticas fragmentadas o discontinuas. La consolidación de una gobernanza y gobernabilidad climática efectiva requiere integrar la información científica, la planificación territorial y la participación ciudadana como pilares de una acción sostenida frente a los eventos adversos.

5. Conclusiones

El análisis conjunto desarrollado en este capítulo permite reafirmar que los fenómenos climáticos adversos constituyen expresiones complejas del sistema climático, cuya comprensión exige integrar la dinámica física y meteorológica con las dimensiones sociales, económicas y políticas de los territorios. Tanto en Argentina como en Colombia, los eventos adversos –olas de calor, heladas, tormentas, inundaciones o sequías– revelan la interacción entre procesos atmosféricos globales, condiciones locales de vulnerabilidad y estructuras institucionales que determinan la capacidad de respuesta ante los impactos. La adversidad climática no se define únicamente por la magnitud del fenómeno, sino por su incidencia en sociedades desiguales, donde las deficiencias de infraestructura, planificación y gestión del riesgo amplifican sus consecuencias.

Desde la dimensión climática se evidenció que los patrones de variabilidad y cambio responden tanto a forzantes globales, tales como El Niño-Oscilación del Sur, como a factores regionales y locales de circulación. En el Nordeste Argentino, las olas de calor y las heladas reflejan la intensificación térmica y la creciente frecuencia de extremos; mientras que en Colombia, la influencia de la CIT y de la corriente del Chocó define una alta sensibilidad de los regímenes pluviométricos ante los forzantes oceánicos. Estos contrastes muestran que la "climatología de las adversidades" debe leerse e interpretarse en el territorio, atendiendo a las escalas de afectación y a las singularidades locales.

En la dimensión social y económica se reconoció que la vulnerabilidad no es un estado pasivo, sino el resultado de procesos históricos de desigualdad, urbanización desordenada y dependencia de actividades sensibles al clima (por ejemplo, la ganadería extensiva afectada por sequías o por inundaciones, la horti-fruticultura sensible a las heladas tardías, olas de calor o granizo, la silvicultura afectada por incendios forestales, etc.). En este sentido, las actividades más impactantes al clima, como la agricultura, la ganadería, la pesca o el turismo, constituyen pilares de las economías regionales del NEA y de Colombia, por lo que los cambios en la temperatura, la precipitación o el caudal de agua tienen repercusiones directas sobre el empleo, la seguridad alimentaria y la estabilidad social.

Los estudios de caso en San Francisco del Laishí y San Andrés ilustran cómo los eventos adversos como anegamientos y huracanes, respectivamente, impactan en la infraestructura básica, condicionando la recuperación a largo plazo. De esta manera, la adversidad climática genera desigualdades sociales y espaciales, especialmente en contextos donde los tiempos de respuesta estatal son más lentos que las necesidades de la población.

El análisis de la dimensión política reveló la existencia de limitaciones estructurales comunes en ambos países: la escasa inversión en ciencia y tecnología y la falta de continuidad en las políticas públicas. La producción y el acceso a la información climática continúan siendo un desafío, lo cual repercute en la capacidad de anticipación, prevención y planificación ante un evento adverso. Sin embargo, se encuentran señales alentadoras, como la transición del discurso de la mitigación hacia la adaptación, la creación de redes científicas regionales y la creciente sensibilidad y concientización de la sociedad frente a los eventos climáticos. En este sentido, la cooperación entre Argentina y Colombia representa una oportunidad estratégica para fortalecer la gobernanza climática en América del Sur, integrando la investigación aplicada, la educación ambiental y la planificación y el ordenamiento territorial.

Por último, este trabajo reafirma la necesidad de una geografía climática aplicada, capaz de articular los conocimientos locales con los análisis globales. La crisis climática actual interpela a la ciencia geográfica a asumir un rol propositivo, interdisciplinario y comprometido con las

sociedades y los territorios que habitan. En esa tarea, el diálogo entre investigadores de Argentina y Colombia constituye un ejemplo de cooperación académica que trasciende fronteras y contribuye a construir una visión sobre los eventos climáticos adversos desde el Cono Sur. Es menester destacar que a la ciencia del clima se debe incorporar el diálogo de saberes de pueblos originarios, primeros gestores de los eventos climáticos adversos del continente americano.

Referencias bibliográficas

Ávila-Diaz, Álvaro; Guzmán-Escalante, Juan y Quesada, Benjamín (2024). Gestión del agua en Colombia: ¿Estamos preparados para los retos del cambio climático? *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario,* 10(92), 7. https://doi.org/10.48713/10336_44019

Blanco, Pedro (2024). Patrones de Precipitación asociados a Extremos de Caudal Medio Mensual en la Provincia de Corrientes (Argentina). *Geográfica Digital,* 21(42), 133-156. https://doi.org/10.30972/geo.21427655

Bruniard, Enrique D. (1981). *El clima de las planicies del norte Argentino (Ensayo metodológico de geografía de los climas)*. Facultad de Humanidades, UNNE.

Burgos, Juan J. (2011). *Las heladas en la Argentina*. Orientación Gráfica Editora (OGE).

Debortoli, Nathan S.; Camarinha, Pedro I.; Marengo, José A. y Rodrigues, Regina R. (2017). An index of Brazil's vulnerability to expected increases in natural flash flooding and landslide disasters in the context of climate change. *Natural Hazards* 86(2), 557-582. https://doi.org/10.1007/s11069-016-2705-2

Forero Cantor, Germán A.; Saldarriaga Muñoz, Juan P. y Vargas Romero, Melissa (2017). Cambio climático: impactos y perspectivas de investigación desde una visión multidisciplinar. *Tendencias,* 18(2), 122-138. https://doi.org/10.22267/rtend.171802.80

Filho, João P.; Lapola, David M.; Torres, Roger R. y Lemos, María C. (2016). Socio-climatic hotspots in Brazil: how do changes driven by the new set of IPCC climatic projections affect their relevance for policy? *Climatic Change 136*, 413-425. https://doi.org/10.1007/s10584-016-1635-z

Infobae. (18 de agosto de 2021). Se agrava aún más la bajante histórica del río Paraná y sus consecuencias ambientales y económicas. https://www.infobae.com/sociedad/2021/08/18/se-agrava-aun-mas-la-bajante-historica-del-rio-parana-y-sus-consecuencias-ambientales-y-economicas/.

Inlitoral. (03 de septiembre de 2020). En la Provincia del Chaco, las sequías y las heladas afectaron casi un 85%de los lotes de trigo. https://inlitoral.info/plus/en-la-provincia-del-chaco-la-sequia-y-las-heladas-afectaron-casi-un-85-de-los-lotes-de-trigo

Lapola, David M.; Braga, Diego R.; Di Giulio, Gabriela M.; Torres, Roger R. y Vasconcellos, María P. (2019). Heat stress vulnerability and risk at the (super) local scale in six Brazilian capitals. *Climatic Change,* 154, 477-492. https://doi.org/10.1007/s10584-019-02459-w

Ministerio de Salud y Protección Social. (2021). https://www.minsalud.gov.co/plandecenal/Documents/dimensiones/dimension-saludambiental.pdf

Norte. (25 de julio de 2024). Ahora, por las heladas, subieron los precios de frutas y verduras. https://www.diarionorte.com/270891-ahora-por-las-heladas-subieron-los-precios-de-frutas-y-verduras

Pyszczek, Oscar L. (2023). Sostenibilidad, complejidad, territorio y equilibrio. Claves de la gestión de la crisis ambiental actual. *Novum Ambiens,* 1(2), e2506. http://doi.org/10.31910/novamb.v1.n2.2023.2506

Pyszczek, Oscar L. y Snaider, Patricia P. (2020). Cambio climático y sostenibilidad. *Geográfica Digital,* 17(34), 1. https://doi.org/10.30972/geo.17344671

Quesada, Benjamin y Avila-Diaz, Alvaro. (2023). Urgency of understanding and responding to hydroclimatic impacts in Colombia. *PLOS Climate,* 2(3), e0000188. https://doi.org/10.1371/journal.pclm.0000188

Rosales, Pablo; Micheletto, Matías y De Marziani, Carlos (2025). Influencia de la regionalización en modelos predictivos de heladas para cultivos frutihortícolas en la Patagonia argentina. *JAIIO, Jornadas Argentinas De Informática*, 11(3), 222-226. https://revistas.unlp.edu.ar/JAIIO/article/view/19695

Santos, Mónica; Fragoso, Marcelo y Santos, João A. (2017). Regionalization and susceptibility assessment to daily precipitation extremes in mainland Portugal. *Applied Geography,* 86, 128-138. https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2017.06.020

Servicio Meteorológico Nacional. (s./f.). Distribución espacial de la precipitación durante los eventos de La Niña ocurridos entre 1961-2016. https://www.smn.gob.ar/como_nos_afecta.

Snaider, Patricia P. (2016). Las Tormentas en la Provincia de Corrientes. *Revista de Divulgación Científica: La Huella Educativa,* 3, 10-15.

Snaider, Patricia P.; Martínez Jiménez, María de los A. y Blanco, Pedro. (2024). La helada: un fenómeno climático adverso. Variabilidad espacial y temporal en Chaco y Formosa (1981-2010). En Dante Cuadra y Amalia Lucca (coord.), *Territorios, configuraciones y problemáticas del Nordeste Argentino* (pp. 30-52). EUDENE.

Snaider, Patricia P. y Zampar, Eugenia V. (2025). Distribución espacial de las olas de calor en el Nordeste Argentino y su evolución a lo largo del período 1990-2022. *Pleamar* [en prensa].

Zampar, Eugenia V. (13-14 de junio de 2024). Nordeste Argentino: olas de calor sufridas en los últimos 32 años [Resumen]. *XXIX Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste*, https://sistema.cyt.unne.edu.ar/sap/1.0/aplicacion.php?ah=st6911094e191ae7.91959509&ai=sap%7C%7C3528&ts=imprimir&tcm=popup&id=3060&evt=imprimir&fila=0

Autores

Patricia Perla Snaider
Universidad Nacional del Nordeste
pasnaider@hum.unne.edu.ar

Eugenia Verónica Zampar
Universidad Nacional del Nordeste
eugenia.zampar@gmail.com

Marcos Omar Medina
Universidad Nacional del Nordeste
marcosmedina347@gmail.com

Pedro Samuel Blanco
Universidad de Buenos Aires
pedrosamuelblanco@gmail.com

María De Los Ángeles Martínez Jiménez
Universidad Nacional del Nordeste
mariadelosangeles_th@yahoo.com.ar

Oscar Luis Pyszczek
Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales
OPYSZCZEK@udca.edu.co

Álvaro Ávila Díaz
Universidad del Rosario
alvaro.avila@urosario.edu.co

AUTORIDADES

Decana
Profesora Graciela Beatriz GUARINO

Vice Decana
Profesora Analía Silvia GARCÍA

Secretaria Asuntos Académicos
Profesora Marta Susana SCHLAK

Secretaria de Investigación y Posgrado
Profesora María Mercedes ORAISÓN

Secretario de Extensión, Capacitación y Servicios
Profesor Martín Emilio GONZÁLEZ

Secretaria de Asuntos Estudiantiles
Profesora Paola María Guadalupe PORTILLO

Secretario Administrativo
Señor Hugo Edgardo GARCÍA LOZA

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
FACULTAD DE HUMANIDADES UNIVERSIDAD NACIONAL DEL NORDESTE
SIP Secretaría de Investigación y Posgrado
CES Centro de Estudios Sociales Universidad Nacional del Nordeste
CONICET I I G H I
CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales