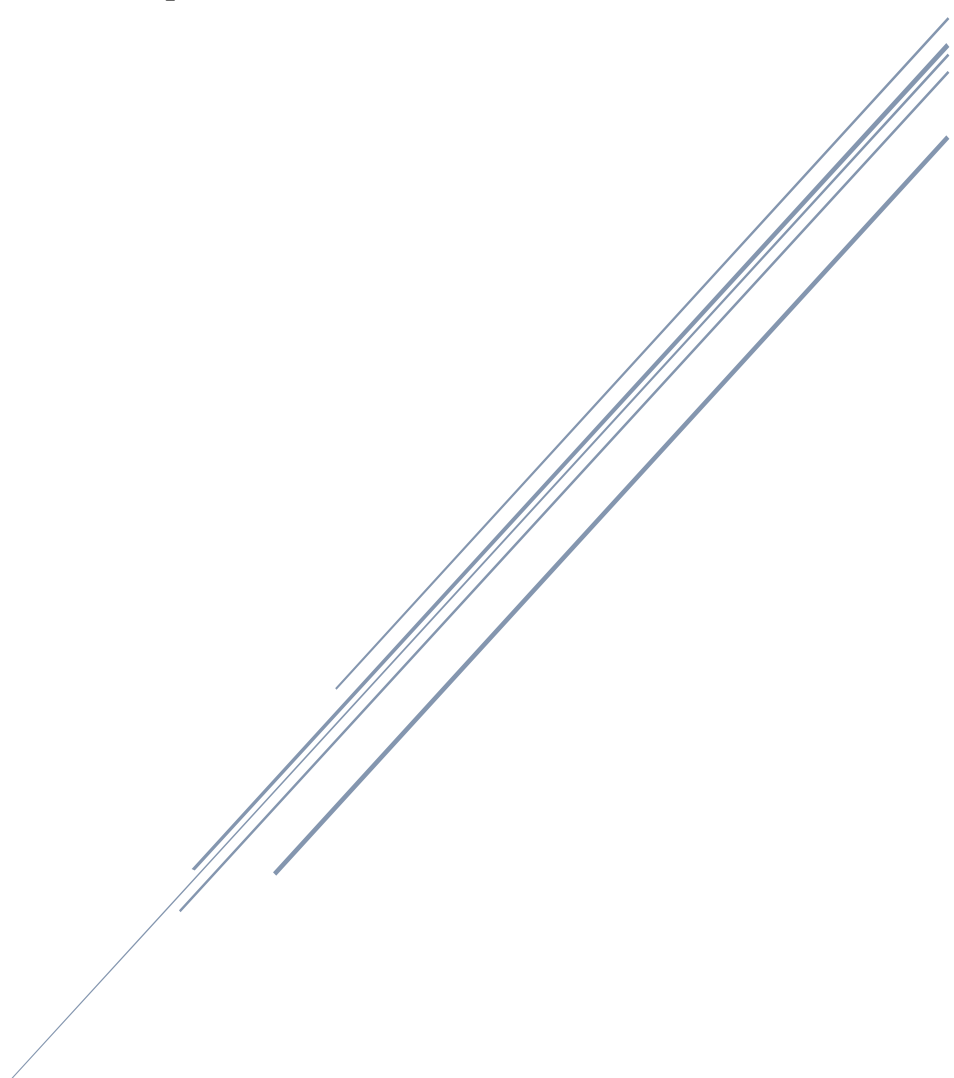


**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**Vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la
Licenciatura en Ciencias de la Educación. Un estudio autoetnográfico a partir de la
reapertura de la Licenciatura (2019-2022)**



**TESISTA: PAULA VALERIA GAGGINI
DIRECTOR: DR. JONATHAN AGUIRRE
CO-DIRECTOR: DR. FRANCISCO RAMALLO**

MAR DEL PLATA, SEPTIEMBRE DE 2023

Índice

AGRADECIMIENTOS.....	02
RESUMEN.....	05
ABSTRACT.....	06
INTRODUCCIÓN.....	07
CAPÍTULO I. Educación universitaria, vínculos afectivos y profesión académica	17
CAPÍTULO II. Cartografías metodológicas y horizontalidades narrativas	25
CAPÍTULO III. Autobiografía y vida académica en la UNMdP.....	31
CAPÍTULO IV. Presencia (s) en la Universidad	44
CONCLUSIONES RECEPTIVAS	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
ANEXOS.....	78

AGRADECIMIENTOS

La Licenciatura sin lugar a dudas, ha sido y es, el lugar donde logré (re) conocerme para recuperar un deseo genuino postergado, permitió abrazar (me) y respirar vida. Sin mis hijas y mi compañero Andrés no hubiese sido posible, o al menos de esta manera tan placentera. Agradezco a mi abuelo haberme dado la posibilidad de soñar de pequeña con un mundo donde las posibilidades tenían que ver con “nunca soltar los sueños”. Agradezco cada segundo compartido con él porque su huella afectiva ha sido mi esperanza vital y mi brújula en un tiempo no lineal. Agradezco a mi familia sobre todo a mis hermanos que son todo para mí dándome la posibilidad de ser tía, también iluminada por mi ángel en el cielo: Brisa. Me abrazo a mi Yuni que compartió gran parte del proceso de tesis mostrándome la ternura y la entrega más genuina que tienen los seres que traen luz a nuestras vidas, como lo es la compañía de mi Miya.

Agradezco también las experiencias dolorosas que me permiten a diario olvidar el ego y entender que el sufrimiento dentro de cada uno/a de nosotros/as puede ser la posibilidad de gestar nuevos (otros) abrazos que se presentan como gestos amorosos cargados de hospitalidad. Sin el dolor no creo que hubiese disfrutado tanto este proceso de (trans) formación. Pensar los afectos entre tanto dolor atravesado, ha posibilitado, sin dudas, la mirada que no juzga, que tiene en cuenta y siente junto a quienes comparto y habito los diferentes espacios.

Infinitamente agradezco a Fran que fue quién primero que me miró y acompañó en el dolor profundo, cuando tocaba aún esas cicatrices que tanto dolían, quien confió en mí cuando ni yo misma podía hacerlo, logró que por primera vez pudiera confiar dentro de una institución educativa y que atravesara el dolor de manera sanadora. Así, es como pude también comenzar a reconocer en mi director Joni ese abrazo o gesto vital para no abandonar la universidad e ir sanando poco a poco, él es quien jamás tarda en contestar cada uno de mis mensajes y mis pedidos de auxilio, su presencia facilitó mi “Ser” compañera junto a quienes compartimos el espacio académico. Jonathan Aguirre y Francisco Ramallo, mis directores que sujetan mi mano en este camino de la Tesis.

Agradezco a profesores como Lau y Fede que fueron quiénes me presentaron el cuaderno autoetnográfico junto a la primera Bienvenida a CCEE. Me siento sumamente agradecida a Graciela Flores que me convocó el primer año a ser parte del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE), allí fue donde descubrí la

hospitalidad en su propio ser. Agradezco a Mariana Foutel que nunca dudó en sentarse junto a mí a compartir de manera más que respetuosa, acerca de mis intereses en el ingreso y habitar del Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesionalización Académica (GIESPA) y ser mi Directora en las Becas CIN y Estudiante Avanzada de la UNMDP.

Agradezco a todos/as y cada uno/a de los/as profesores/as con quiénes he compartido las diferentes cátedras, quisiera decirles que ha sido fundamental su presencia y acompañamiento en este recorrido para pensar los afectos y la profesión en Ciencias de la Educación, a mi querido profe Juanjo, a mis co-formadoras de la residencia: Juli, Andre B, a María y quién me acompañó en el nivel superior Andrea S., marcando fuertemente mi ser profesora; también quiénes confiaron en mí en el espacio de la práctica profesional: Fede, Gus, Fran y Flor. Me siento sumamente agradecida con Patricia Bertello y sus estudiantes de la Universidad de la Matanza quienes tocaron mi corazón al escuchar y mirar desprejuiciadamente. Agradezco a María Laura, quién me acompañó como asistente social de la Facultad de Humanidades, particularmente en Pandemia fue más que importante su presencia para mi permanencia y llegar aquí.

Agradezco de manera más que emotiva y llena de orgullo a Luis Porta como profesor, como referente, tener la posibilidad de escucharlo a diario y aprender de él, es un gran regalo que representa un abrazo sanador. Agradezco a cada uno/a de los/as autores/as que me permiten escribir en co-autoría en esta Tesis, ya que sus palabras también se vuelven colectivas.

Sumo por supuesto a este agradecimiento a mis amigas: a mi prima hermana y amiga Moni y mis amigas-hermanas Belén y Jessi, mis grandes sostenes de la vida desde mi infancia. A mis amigas Dani, Eri y Gri que sin transitar la carrera colaboraron con su presencia enseñándome la importancia de “Ser Pedagogía” en todos los espacios. María y José por cuidar de mi pequeña para que pudiera cursar durante este tiempo, han sido una parte fundamental para llegar aquí.

Agradezco a mis compañeros/as de la Licenciatura y Profesorado que conversaron horas y horas, con quienes compartimos la fuerza de la educación amorosa. En primer lugar, a Mariana mi co- equipper, con quién sólo con mirarnos sabíamos que quería decir la otra, la pandemia que nos posibilitó charlas extensas por teléfono, mis faltas de conectividad y el sostén inmenso para que no deje las materias. Con ella compartimos risas, memes, llanto, disfrutando ser estudiantes y aceptando incluso los silencios y

distancias, sin su mano no estaría aquí sin lugar a dudas. Es imposible nombrar a todos/as y cada uno/a, posiblemente con alguien quedaría en falta. Aquí muchos/as conversan en esta Tesis en co-autoría, todos/as forman parte de quién soy hoy: Belu, Sebas, Naty, Jesi, Clau, Marian, Mir, Yesi, Kari, Stefy, Yami, Majo, Clau, Anto, Ro, Ale, Lore, Juan, Ceci, Mai, Ananí, Arancy, Cyn, Iari. Gracias por tanto tiempo valioso de conversaciones y permitir que sus voces le otorguen el inmenso valor que posee este trabajo.

Agradezco a la Universidad Pública que me abrió sus puertas, haciéndome parte de ella, permitiendo que mi voz esta vez fuese pronunciada y escuchada. Tanto en la Universidad Nacional de Mar del Plata, uno de mis hogares, en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y en el camino que comienzo como doctoranda en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. También a las Universidades que me han recibido en sus en cada una de las ponencias, conversatorios, producciones académicas que he compartido y donde la conversación y la escucha ha sido siempre con mucho respeto y generosidad.

Dedicada especialmente a los/as compañeros/as de la Licenciatura, quienes dieron su vida en la época de la dictadura al ser cerrada en 1978. Por siempre presentes.

RESUMEN

La presente tesina propone comprender los procesos de reconfiguración de los vínculos afectivos y profesionales en los inicios de la vida académica de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP en el período de 2019 -2022. Metodológicamente la investigación será de corte cualitativo dónde se privilegia la autoetnografía combinando entrevistas que tienen la particularidad de ser dialógicas, recíprocas, valorizando la horizontalidad en la producción de conocimiento situado. Pensar los vínculos afectivos que se gestan en la vida académica puede representar la permanencia, el sostenimiento y la pertenencia de los/as estudiantes universitarios. La Licenciatura en Ciencias de la Educación se corresponde a una carrera reabierto tras más de 40 años, cerrada en la última dictadura cívico militar, recuperar las voces de los/as estudiantes se vuelve sustancial para saldar en parte la deuda histórica que posee el sistema universitario y democrático.

Palabras claves

Vínculos afectivos, vida académica, profesión académica, autoetnografía, ciencias de la educación

ABSTRACT

This thesis proposes to understand the processes of reconfiguration of affective bonds and professional at the beginning of the academic life of students of the Bachelor of Education Sciences of the UNMdP in the period of 2019 -2022.

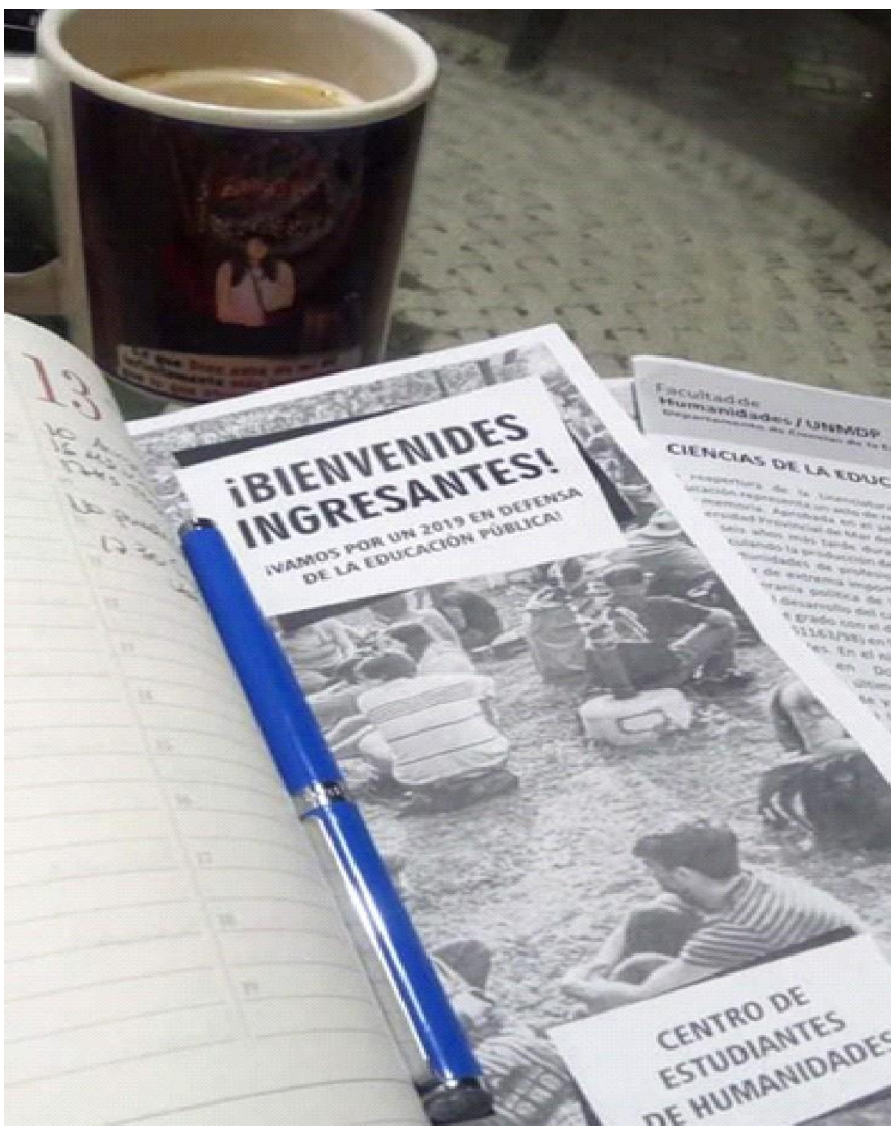
Methodologically, the research will be of a qualitative nature where autoethnography is privileged, combining interviews that have the particularity of being dialogic, and reciprocal, valuing horizontality in the production of situated knowledge. Thinking about the affective bonds that are developed in academic life can represent the permanence, support and belonging of university students. The Bachelor of Education Sciences corresponds to a career reopened after more than 40 years, closed in the last civic-military dictatorship, recovering the voices of the students becomes substantial to partly settle the historical debt that it has the university and democratic system

Keywords

Affective bonds; academic life; academic profession; autoethnography; educational sciences

INTRODUCCIÓN

“Me abrazo fuertemente para recordarme que éste se trata de un camino que deseo transitar "vertiginosamente calmada". Me vuelvo a abrazar para decirme que me regalo el permiso de nunca más dejarme abandonar por mí” (Cuaderno autoetnográfico, 26 de abril de 2021, (2), 99)



Registro de Facebook el día 12 de marzo de 2019

En el año 2019, reabrió la carrera de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), tras más de cuarenta años de haber sido cerrada en la dictadura cívico militar. Fue una reapertura dónde más de quinientos estudiantes nos inscribimos en esta primera Cohorte, en su mayoría muchos/as de los inscriptos/as poseían trayectos en formación docente previas y trabajan en diferentes espacios educativos. Abordar los componentes de los vínculos afectivos que acontecen en la vida académica, revalorizando además el contexto en una carrera de reapertura, entendemos puede vislumbrar (otros) modos que potencien nuestra (auto) formación y colaboren a (re) descubrir (otras) maneras más viables de transitar una carrera universitaria para seguir formándonos en los ámbitos que deseemos sea en docencia, investigación, extensión y/o gestión.

Inicié la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el año 2019, con los mismos sentimientos que me abordan mientras vivo la presente tesis, llena de expectativas y dispuesta a brindarme y estar presente en mente, cuerpo y espíritu (Hooks, 2021). A través de las palabras que se desprenden en este texto, en cada una intentaré entregar al extremo cada sensación y la mejor manera que encuentro hoy para expresar y conectarme en cada encuentro con otros/as. A un año de mis cuarenta años, el día en el que cumplía treinta y nueve, mi hija mayor me entregó de regalo una serie de papeles, eran los formularios completos de inscripción a la Universidad. Diciéndome: “Con esto te devuelvo lo que te saqué cuando llegué a tu vida”. No puedo evitar emocionarme cada vez que recuerdo ese momento para mí, ya que representa uno de los más reparadores que he sentido en este último tiempo, no porque ella me haya quitado nada con su nacimiento, sino porque me devolvía un deseo que había dejado en pausa durante muchos años, incluso creyendo que nunca más podría rescatarlo.

Aquel 8 de marzo de 2019 “Día internacional de la Mujer”, me dirigía hacia la universidad, caminando las casi cuarenta cuadras, donde me deja el colectivo de la línea 221 desde Santa Clara del Mar, escuchando música, imaginando el recorrido que haría todos los días como estudiante universitaria. Recuerdo como si fuese hoy, la sensación de miedo e inseguridad que anudaba por momentos mi garganta, definitivamente las emociones se encontraban contrapuestas. Por un lado, el enorme deseo de reencontrarme con mis sueños discutían con sentimientos de culpa, miedo, desprotección, angustia que subyacían de mi propia subjetividad. A los pocos días, me encontraba en la reunión

inaugural de reapertura de la carrera, en un aula repleta de docentes en su mayoría, lo cual reafirmaba mis inseguridades ya que me percibía una “simple” ama de casa y madre, sentí miedo y vergüenza para preguntar si existían posibilidades para quienes no teníamos experiencia alguna, como si “transitar la vida como lo hice no fuera importante para nadie”, o al parecer al menos así lo era para mí.

Mi comienzo en la universidad no han sido nada fácil, desaprobé el primer parcial y fue el disparador para querer abandonar, pero a la vez la primera posibilidad de pensar cómo seguiría este trayecto académico, habiendo sido afectada por unas notas de dos profesores en mis cuadernos autoetnográficos donde me daban la bienvenida, palabras que representaron para mí el abrazo de parte de la Licenciatura y la Universidad (Gaggini, 2021; 2022b) e inspiradoras para seguir. Me presenté al recuperatorio y comprendí que para poder seguir avanzando, debía poder encontrar esos gestos de hospitalidad (Gaggini, 2022b) y aferrarme a ellos y transitar espacios por fuera de las asignaturas de la carrera que me proporcionaran esos saberes que sentía que me faltaban. Así fue que comencé a concurrir a talleres queer y performatividad en educación y me sumé al Grupo de Extensión: Pedagogía y sus dos proyectos.

Antes de comenzar las cursadas del segundo año de la Licenciatura, llegó la pandemia y con ella el tiempo para detener (me) y escuchar en silencio interno todo aquello que las diferentes instituciones marcaron a lo largo de mi vida, no sólo la educativa sino también la familia y la iglesia. Debí luchar fuertemente con mis propias marcas subjetivas de formación (Souto, 2016) e intentar comprender de qué manera se conformaron mis experiencias afectivas y vinculares (Kaplan, 2018; 2022) en las diferentes instituciones. Fue un proceso que fui registrando en mis cuadernos autoetnográficos, sin imaginar que, en la relectura comenzaría a desandar y (re) significar mis sentimientos de angustia, dolor e inseguridad. Descubrí en la autoetnografía un modo de autoconocimiento y de conocimiento en sí (Aguirre, Porta, Ramallo, 2018), como una estrategia de indagación retrospectiva para la investigación social. (Bénard Calva, 2019).

Este proceso de escritura auto etnográfica y de relectura, fue lo que posibilitó realizar mi primer artículo académico denominado: “(Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes”, en el cual realizo y comparto en un pasaje por los diferentes niveles escolares, sentimientos de desprotección como así también los deseos que habían permanecido en pausa y que me devolvía la licenciatura.

Posteo registrado en mi red social Facebook el día 12 de junio de 2021 en el siguiente QR:



Mientras tanto, paralelamente fui cursando las diferentes asignaturas en pandemia, con poca conectividad, cercana a mis compañeros/as y profesores/as, comencé a generar vínculos por las redes sociales, entre ellos autores/as de textos promovidos por las diferentes cátedras, quienes muy pocos/as conozco personalmente y paradójicamente han sido un sostén importante en ese trayecto formativo. Así fue como aun en virtualidad, decidí y sentí que estaba preparada para adscribirme, tanto a docencia como investigación a dos cátedras que en principio que habían marcado profundamente mi trayecto: Filosofía y Teoría de la Educación.

La escritura de los registros en mis cuadernos autoetnográficos son parte de mi formación académica, pero también un proceso de sanación personal. Fueron y son un instrumento de suministro potente en mi investigación incluso el tema central de mis dos primeras ponencias en las jornadas de las respectivas cátedras. Las conversaciones generadas en estos espacios y los Seminarios de Investigaciones –Vidas (Gaggini, 2022d; Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2023), permitieron que pudiera ver, oír, sentir más (Sontag, 1984) y adoptar la investigación como mi propia manera de ser, sentir y vivir (Porta y Ramallo, 2019). Un modo “para re-ver con una nueva lente gracias a gestos que conmueven y tocan el corazón permitiendo reconocer como cada segundo una nueva experiencia se presenta como posibilidad”. (Gaggini, 2022d, pp. 156-157).

Comencé el camino entonces en 2020, mientras cursaba las diferentes cátedras como estudiante, siendo parte del Grupo de extensión Pedagorgía y del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE). En 2021 me adscribí tanto en docencia como investigación en las cátedras de Filosofía y Teoría de la Educación, junto a Graciela Flores y Francisco Ramallo, quienes me acompañaron para realizar mis primeras publicaciones académicas. De esta manera comencé a realizar mis primeras búsquedas de instrumentos en investigación, además de la autoetnografía, con encuestas, entrevistas, registros

narrativos de compañeros/as indagando acerca de los modos en los cuales se entrelazan los vínculos en la academia, particularmente en la Licenciatura: “Repensar los vínculos pedagógicos desde una dimensión emocional y afectiva que posea una acepción de inclusión, con acciones significativas en los diferentes espacios que se suceden en la cotidianidad universitaria, revalorizando cada una de las trayectorias educativas”. (Gaggini, 2023c, p. 160).

En 2020 y 2021 fui convocada en la cátedra Institución Educativa de la carrera de Licenciatura en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de La Matanza por la docente Patricia Bertello, quién me invitó a participar dando una exposición para docentes que concursan para ser directores e inspectores. La propuesta era abordar mi artículo “(Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes” (Gaggini, 2021), realizando actividades que compartimos remotamente. Experiencia que además decidimos socializar académicamente, esto me permitió indagar en la importancia de los gestos de hospitalidad como pedagogía potente que representen una presencia (s) de inclusión amorosa (Gaggini, 2023c) en los diferentes espacios educativos. En palabras de la docente: el “relato en primera persona de las experiencias educativas en el texto de Paula, que muestra la inclusión de manera social, humanista y política”. (Bertello y Gaggini, 2022).

A fines de 2021, decidí postularme a las Becas CIN, allí mis docentes Jonathan Aguirre y Mariana Foutel, aceptaron acompañarme como directores en el proyecto denominado: “Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas en las voces de estudiantes adscriptos y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata” en correspondencia con mis intereses en investigación. Me incorporo al Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) llevando a cabo el Proyecto como adscripta al grupo, posteriormente con la Beca de Estudiante Avanzada, en la cual me encuentro llevando a cabo mis tareas de docencia e investigación en 2023. El GIESPA aborda cuestiones ligadas a los principales aspectos que constituyen la profesión académica universitaria a partir del entramado que se configura entre fuentes documentales, indicadores del nivel superior y las narrativas biográficas formativas de los académicos de la UNMdP. En su segundo proyecto del año 2022 denominado: “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces

y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, buscamos profundizar cualitativamente, en este periodo, quiénes son éstos/as académicos/as y la manera en la que han construido su trayectoria académica, relevando sus intereses profesionales, de qué modo narran el trayecto de su profesión y cómo se gestan y fortalecen los vínculos intersubjetivos. En sumatoria, da continuidad a las producciones realizadas por el grupo en conjunto con el trabajo desarrollado en el marco del proyecto La profesión Académica en la Sociedad del Conocimiento (APIKS) del periodo 2018-2020.

Hubo una decisión que tomé luego de un momento de crisis personal y profesional con respecto a las carreras, que provocó pausar la Licenciatura y detener la escritura de mi tesis en el año 2022. Decidí terminar primero el profesorado, ya que deseaba llevar a mi propia praxis como residente, practicante y becaria, para dar cuenta y potenciar mi propio posicionamiento ético-político en cuanto a lo que venía escribiendo acerca de los vínculos afectivos en la universidad. Allí fue que el plan de la Beca acerca de los vínculos en los adscriptos/as y becarios/as daría un aporte interesante a la hora de pensar los inicios en la profesión académica. Habiendo culminado el Profesorado en Ciencias de la Educación en julio de 2023, inscripta en el Doctorado en Ciencias Sociales de las Facultades de Ciencias Económicas y Sociales y Humanidades, mis líneas de investigación de posgrado se conducen a la Educación Superior y Profesión Académica en los/as académicos en formación como becarios/as.

Habitar cada uno de los espacios de formación siendo, haciendo, escuchando, mirando, abrazando junto con los/as demás, entiendo potencia a la educación, la pedagogía y la investigación, se trata tan sólo de "Ser Investigación/ Pedagogía/ Educación” a decir de Porta y Ramallo (2020), genuinamente y entregarnos a otros/as sin necesidad de violentar ni hablar por otros/as sino “junto con”. Mi ser investigación/pedagogía/educación da cuenta de la vida y como mi investigación se encuentra sumamente marcada por mi narración-relato, mi trayecto y la posibilidad de resignificar e incluso como modo de autorrealización y sanación en la autoetnografía.

Esta tesis tiene como objetivo general comprender los procesos de reconfiguración de los vínculos afectivos y profesionales en la vida académica de los/as estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMdP en el período de 2019 -2022. Para ello, secuenciamos tres objetivos específicos que serán los que llevaremos a cabo

para ir avanzando hacia el objetivo general. El primero de ellos fue caracterizar los vínculos afectivos de los/as estudiantes a partir de registros autoetnográficos. El segundo identificar las categorías de análisis emergentes en la descripción de la composición de los vínculos afectivos que se gestan entre los/as estudiantes y los/as docentes a partir de entrevistas dialógicas con ellos/as. El tercer momento analizar las categorías de análisis identificadas que se relacionan con los aspectos biográficos-formativos que componen los vínculos afectivos y la profesión académica de los/as estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el período 2019-2022. Objetivos que se corresponden a las preguntas de investigación: ¿Cómo se componen los vínculos afectivos y profesionales de los estudiantes que inician su vida académica a partir del reconocimiento autoetnográfico? ¿Cómo se componen los vínculos afectivos de los/as estudiantes y docentes a través de las entrevistas dialógicas? A partir de las categorías identificadas en los objetivos anteriores sobre los vínculos afectivos ¿De qué manera se relaciona con los aspectos biográficos- formativos de los/as estudiantes?

En el presente trabajo nos proponemos interpretar de qué manera se dan los vínculos afectivos en el inicio de la vida académica, en un entramado que intenta poner en relieve además la importancia de la autoetnografía como modo de hacer investigación y de vivirla. A partir del trabajo académico realizado como estudiante, extensionista, becaria e investigadora en formación como integrante en los grupos de investigación y extensión del Centro Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED), en vinculación con los proyectos de adscripción en docencia e investigación en diferentes cátedras de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), las becas CIN y de estudiante avanzada de la UNMDP acerca de experiencias biográficas y vínculos pedagógicos en la trayectoria académica, a partir de un análisis interpretativo de experiencias formativas en las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura en Ciencias de la Educación en nuestra universidad.

Se estructura a partir de cuatro capítulos y de las conclusiones receptoras. El primer capítulo: **Educación universitaria, vínculos afectivos y profesión académica**, donde se entrelazan las categorías principales del marco teórico. Antecedentes de profesión académica (Chiroleu, 2002; Fanelli, 2009; Marquina, 2020, 2021b; Foutel, y Marquina, 2021; Foutel, 2023), en educación superior (Fernández Lamarra y Marquina, 2008, 2013;

Aguirre y Porta, 2019b; Aguirre, 2022). Particularmente en nuestra región (Brunner, 1994; Marquina, 2020) y en Argentina (Pérez Centeno, 2017; Foutel y Marquina, 2021) en el campo de la educación superior y la profesión académica desde metodologías minúsculas y situadas (Aguirre, Foutel y Porta, 2019; Porta, 2020; Aguirre, 2021; 2022;). Problemáticas asociadas al primer año y al ingreso a la universidad desde el punto de vista pedagógico (Pierella, 2014; 2015; Borgobello, Brun, Prados y Pierella, 2022). El giro afectivo (Abramowski y Canevaro, 2017; Arfuch, 2016, 2018; Ahmed, 2019), erótico (Lorde, 2016; hooks, 2016). Los vínculos afectivos, las emociones, sentimientos, afectos (Porta y Ramallo, 2018; Kaplan, 2018; 2022) en el devenir performático en investigación educativa (Porta y Ramallo, 2020, Porta y Ramallo, 2022a) e investigaciones vidas (Lenz, Ramallo y Riberiro, 2023). Pensar en posibilidades de gestos (Rattero, 2019; Ribeiro, 2019; Skliar, 2019; Ayciriet, 2022) que representan un acompañamiento cargado de hospitalidad (Lévinas 2000; Gaggini, 2022b), amorosidad (Freire, 1994; Hooks, 2021), que tenga en cuenta la alteridad (Larrosa y Skliar, 2011; Skliar, 2019; Porta, Ramallo, Yedaide, 2021).

En el segundo capítulo **Cartografías metodológicas y horizontalidades narrativas** presentamos el marco metodológico la investigación cualitativa que abarca el estudio, la utilización y recolección de una variedad de materiales empíricos (Denzin y Lincoln, 2011) en las voces quiénes se encuentran implicados/as y que sirven para describir los significados en la vida de los/as mismas (Vasilachis, 2006) la indagación narrativa como modo de conocer, vivir y hacer investigación (Porta y Ramallo, 2020). La autoetnografía, parte de un vínculo indisoluble entre lo personal y lo cultural (Guerrero Muñoz, 2017), donde a partir de nuestra intimidad trasladamos la realidad para hacerla visible a los demás. Por tanto, como estrategia de indagación introspectiva de fuerte impacto para este tipo de investigaciones (Bérnad Calva, 2019). Los cuadernos autoetnográficos son los instrumentos estratégicos prioritarios, pero además se suman dispositivos visuales (Solana, 2019), donde se ven reflejados los modos de ser, hacer y vivir la investigación (Porta y Ramallo, 2020), teniendo en cuenta además la posición de quién investiga, su propio quehacer y sentir (Porta, 2020). La horizontalidad (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012, Cornejo y Rufer, 2020) como responsabilidad de diálogo que apuesta por una práctica de reciprocidad (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012; Corona Berkin, 2019), entendiendo que se trata de un compromiso generador de formas de vivir mejor. Por tanto, la reciprocidad y el diálogo nos proporciona la posibilidad de reducir la violencia

epistemológica para multiplicar los relatos y por ende las voces de quiénes se intenta dar lugar en la investigación mediante las conversaciones. Complementariamente, mediante otras herramientas metodológicas estratégicas se busca potenciar el proyecto mediante el análisis de diferentes documentos para la recopilación de datos como encuesta, posteos en redes sociales y la sustanciación de un grupo focal para dar lugar a una mayor profundidad.

El capítulo tercero titulado **Autobiografía y vida académica en la UNMDP**, muestra el trayecto habitado, vivido, sentido y compartido con compañeros/as y docentes con quienes hemos conversado en la presente tesina. El concepto de espacio biográfico (Arfuch, 2013, 2016, 2018; Porta, 2020) se impone lo privado e íntimo característico de la cultura contemporánea y su influencia en la configuración de identidades. El uso de lo biográfico y la expansión de lo íntimo como modo de sanación. Este capítulo, entonces, busca presentar la configuración y contextualización que se da en el lugar del trabajo situado en lo que (nos) sucede en la cotidianidad de vida académica en la Licenciatura quienes transitamos Ciencias de la Educación en ese encuentro de biografías o (inter) biografías (Martino y Ramallo, 2022). Revalorizando la importancia que conlleva una carrera reabierta después de cuarenta y dos años, cerrada en la dictadura y representar en parte una posibilidad de saldar deudas del sistema universitario argentino. En sumatoria, en 2022, expandiendo derechos con la apertura del Profesorado en Ciencias de la Educación. La autobiografía carga con la responsabilidad de contar historias de vida y una cierta promesa de autenticidad.

El cuarto capítulo **Presencia (s) en la Universidad** compartimos aquellos hallazgos recuperados en los diferentes espacios de formación compartidos, vinculados al marco teórico que da sustento a la tesis. El Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación (GIFE) y el Grupo de Investigación de Profesión Académica y Educación Superior (GIESPA). En este último, se encuentran insertas las Becas CIN/EVC y Estudiante Avanzada de la UNMDP en el proyecto denominado “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata”, focalizando en mis proyectos acerca de las experiencias biográficas- formativas y vínculos pedagógicos en la trayectoria académicas en las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura (Gaggini, 2022c). Así mismo, recuperamos las experiencias transitadas en el Grupo de extensión Pedagorgía en los

proyectos: “Cuir en educadores: Talleres, performances y jornadas de educación viva para generar materiales didácticos disidentes” (2020-2021) y “Cuir en educadores II: Maestría en plastilina” (2021-2022) y la Red de Investigaciones-Vidas en Educación. Al finalizar el capítulo, presentamos un texto colectivo entrelazando las voces de quienes somos parte de esta Tesis y volvemos a nuestras conversaciones que el proceso de escritura en este apartado nos impone. Las categorías compartidas, revelan la importancia del acompañamiento afectivo y a la vez pedagógico, acompañamiento amoroso cargado de gestos de hospitalidad que representa una presencia (s) con rostro de la inclusión amorosa en la universidad (Gaggini, 2023c), rencontrando las categorías del capítulo teórico pero que además valoriza el posicionamiento metodológico. El discurso individual se conforma desde la palabra que antes fue ajena, por tanto, se trata de una subjetividad instituida con la alteridad (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012).

Las **conclusiones receptivas** recuperan los objetivos y las preguntas de investigación propuestas, como aquellos aportes teóricos y metodológicos de las categorías halladas, límites de la tesis y futuras proyecciones. La dimensión afectiva se entrama en la dimensión profesional de manera que no solo humaniza, poniendo las voces de los/as protagonistas en el territorio habitado y compartido, sino que además potencia el trayecto en el que los/as mismos/as van profesionalizándose en las diferentes tareas que realizan. Quedan abiertas líneas que seguiremos trabajando en el marco de la Beca Estudiante Avanzada UNMdP, donde el GIESPA es el hábitat propicio (Aguirre, Foutel y Porta, 2021) para seguir encauzando las siguientes indagaciones en un desafío no sólo en términos de epistemología sino además en tanto metodológico acerca de la Educación Superior y la Profesión académica.

CAPÍTULO I: Educación universitaria, vínculos afectivos y profesión académica



“A mis profes que me enseñan a diario con su todo su Ser, porque SON Educación. Renuevo, reafirmo, me emociono en un abrazo y agradecimiento amoroso a todos/as y cada uno/a de los/as educadores/as que dejaron y dejan huellas amorosas en este paso como estudiante universitaria.

Porque son cercanos, porque ponen amor y pasión enseñando con acciones. Porque son simplemente buenas personas dando todo para sus estudiantes. Desde 2019 pertenezco a la primera cohorte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNMDP cerrada en la dictadura y ahora en el profesorado a pocos pasos de recibirme. Con mucho miedo me sentaba al fondo de ese y de las aulas y hoy gracias a todos/as aquellos/as que me abrazaron con hospitalidad y me miraron con amor, siento que soy parte de la Educación Pública y con orgullo se me cierra el pecho de la emoción. Gracias infinitas por la posibilidad de ser parte. A mis profes queridos/as que me enseñan a partir de sus textos (conversaciones) e incluso lo hacen en lo cotidiano por este medio virtual que también nos une” (Registro de Facebook, 17 de septiembre de 2022)



Previo a desarrollar el marco teórico-conceptual desde el cual nos apoyamos, creemos pertinente anunciar que la presente tesina se centra en estudiantes que inician la carrera académica en Ciencias de la Educación, dando lugar a situarla dentro del campo de la educación superior, indagando en los modos en los cuales se van desarrollando los vínculos afectivos y profesionales entre sujetos que comparten un contexto particular. Desde la perspectiva situada en la dimensión pedagógica focalizando particularmente en la afectividad y los modos en los cuales se construyen las subjetividades. Inserta en el Proyecto “La profesión académica II: Estudio interpretativo a partir de las voces y experiencias de académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata” del Grupo de Investigaciones en Educación Superior y Profesión Académica. Grupo que aborda, en su segundo proyecto, cuestiones ligadas a los principales aspectos que constituyen la profesión académica universitaria a partir del entramado que se configura entre fuentes documentales, indicadores del nivel superior y las narrativas biográficas formativas de los académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP).

Desde comienzos del siglo XXI en un tiempo tendiente a rechazar las discriminaciones y asistir la diversidad y a las desigualdades sociales, las políticas en educación superior implementadas en diferentes países Latinoamericanos, según refiere Chiroleu (2019), han ampliado las oportunidades de acceder a este nivel educativo con una tradición elitista. No obstante dicha expansión, las políticas desarrolladas se encuentran dirigidas a privilegiar el acceso y tratando únicamente de manera residual la permanencia y el egreso. La carencia de integralidad y las resistencias dentro de las instituciones de nivel superior particularmente en las universidades obstaculizan la equidad, volviéndose cada vez más lejanos (p. 67).

En la década de los años 80, a nivel internacional, se ha ido generalizando el estudio de las distintas políticas que configuran la denominada “Profesión Académica” que coinciden durante esa década con las reformas de los sistemas de educación superior mundial y las políticas aplicadas modificando las condiciones y características del trabajo académico. La profesión académica (Chiroleu, 2002; Fanelli, 2009; Marquina, 2020; Foutel y Marquina, 2021; Foutel, M. 2023) se consolida como campo de investigación en educación superior (Fernández Lamarra y Marquina, 2008, 2013; Aguirre y Porta, 2019b; Aguirre, 2022). El impacto de la reforma del sector de la educación superior en la década

de los años 90 enmarcada en las tendencias internacionales de la época, adhieren a la eficiencia de la gestión institucional y al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Estructuralmente la profesión académica se organiza a partir de posiciones en relación con la jerarquía de cargos de la carrera docente en el sistema universitario y las ofertas que proporcionen cada una de las instituciones. Dicha profesión es aquella conformada por sujetos que, en el marco de las universidades, mediante diversas funciones se construye, transmite y difunde el conocimiento en el marco de la educación superior universitaria (Chiroleu, 2002, 2019; Fanelli, 2009; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Aguirre, Foutel y Porta, 2019; Marquina, 2020, 2021). Funciones entre las cuales se encuentran las de investigación y/o docencia, extensión y más recientemente, la gestión.

Chiroleu (2002) sostiene que la noción de profesión académica representa un concepto con alto grado de complejidad que va más allá de los aspectos formales que lo sostienen y se genera una profunda distancia entre quienes están habilitados para ejercer la función y quienes no lo están, en términos de legitimidad para el ejercicio profesional. Esta profesión es definida como académica porque transcurre en la universidad (Noriega y Ulagnero, 2021), donde la vida académica es atravesada justamente por los conocimientos que se generan, circulan y transmiten. La profesión académica comienza y se da en el transcurso de las carreras, mucho antes de acceder a la acreditación del título. (Marquina, 2012).

En Latinoamérica, se produjo en los últimos años, un crecimiento exponencial de estudios centrados en problemáticas asociadas al primer año y al ingreso a la Universidad (Borgobello, Brun, Prados y Pierella, 2022). Una de las problemáticas asociada desde el punto de vista pedagógico, como refiere Pierella (2015): “la enseñanza y las experiencias académicas cotidianas tienen una fuerte incidencia en la retención de los estudiantes” (p. 172). A partir del ingreso a la universidad, el encuentro de los/as estudiantes con quienes comparten el espacio es significativo y es determinante en el proceso de permanencia en la institución (Pierella, 2014). “Formarse es transformarse”, como refiere Aguirre (2022): “La formación como transformación en el sentido de construcción de subjetividad en relación con los otros/as, permite plantear una mirada del sujeto complejo (...) como potencia que en el encuentro se profundiza”. (p.38). En nuestra región, la profesión académica es periférica, ya que los patrones del trabajo académico son establecidos por

las instituciones de los países industrializados para todo el mundo (Marquina y Fernández Lamarra, 2008).

Brunner (En Marquina, 2021) introduce otros factores para pensar esta profesión en la región como las condiciones de economía política del sistema educativo, los modos de gobernanza, la competencia entre diversas instituciones por estudiantes, prestigio, recursos, posicionamiento social y cultural, valor económico y simbólico, entre otros factores; e incluso dentro de las mismas instituciones donde se evidencia un alto grado de diversidad (Brunner, 1994). En el caso de Argentina, la profesión académica asume características propias a causa de las abruptas rupturas institucionales. (Chiroleu, 2002). En las últimas décadas, poco a poco dicha profesión ha tenido un renovado y creciente desarrollo y expansión creciente debido particularmente al desarrollo socio-económico que imponía plantearse cuestiones asociadas al acceso y promoción de la actividad científica y académica en conjunto a la demanda social. (Pérez Centeno, 2017; Foutel y Marquina, 2021).

Resulta relevante destacar, partiendo de lo expuesto, que la profesión académica históricamente ha sido y es un campo complejo y discrepante, resulta escasa la mirada micro-social, que da protagonismo a las voces de los/as estudiantes y sus trayectos formativos, quienes van consolidando su profesión académica realizando tareas de investigación, docencia, extensión y/o gestión, por fuera de las cursadas de sus carreras, hasta llegar al acceso de sus respectivas acreditaciones. En sumatoria, desde esa complejidad y desafío es que las investigaciones acerca de los vínculos interpersonales que se originan y dan lugar a las diferentes experiencias profesionales, vitales y afectivas de los/as estudiantes avanzados/as, donde resulta relevante develar las condiciones vitales propias del territorio académico en palabras de Aguirre, Foutel y Porta (2019).

Para pensar los vínculos y las relaciones interpersonales, el giro afectivo como un campo de experimentación teórica y reflexiva viene a traernos un gran aporte a nuestra investigación. El giro que viene influyendo muy fuertemente desde hace aproximadamente treinta años, dando debates con respecto a la preponderancia política de los afectos y las emociones. Sobre todo, en disciplinas como la sociología, la filosofía y potenciado por las teorías de género y queer y el trabajo que realizan diferentes activistas y feministas. Abramowski y Canevaro (2017), manifiestan que ante la inminente explosión de lo afectivo que vivimos hoy, se fue profundizando la exhibición

y tematización del sentir individual y de la intimidad en diversos ámbitos de lo público (Porta y Ramallo, 2022), donde los medios de comunicación y las redes son promotores de prácticas específicas. De igual manera sucede con las terapias alternativas, las nuevas técnicas y libros de autoayuda, nuevas religiosidades y las neurociencias. Por tanto, la política también se ha inmiscuido en este terreno y la economía haciendo una especie de medición a los índices de felicidad. En cuanto a la disponibilidad de trabajo, en consecuencia, con lo que se plantea, desde esta inclinación, se buscan sujetos que sepan manejar y desarrollar sus propias competencias emocionales, coincidentemente, las prácticas educativas buscan modelar las emociones de sus estudiantes.

El campo de los afectos y emociones se viene institucionalizando gracias a la influencia de coloquios, seminarios, simposios, en un “pensar los afectos” como refieren Abramowski y Canevaro (2017) escapando de los dualismos y la homogeneización. Solana (2017) nos invita a pensar al giro afectivo como campo emergente que escapa de una escuela de pensamiento homogéneo. El giro afectivo intenta desplegar una perspectiva acerca del rol de los afectos en la vida pública cuestionando ciertos esquemas establecidos, que busca dar cuenta de la dimensión afectiva con relación al cuerpo y la mente desde la razón y las pasiones (Macon y Solana, 2015). Sara Ahmed (2019) refiere que el giro afectivo como proyecto intelectual, busca poner en cuestionamiento el rol que cumple los afectos y emociones en el ámbito de la vida pública y cómo opera en la gestión, reproducción y continuidad de las representaciones de poder que se dan en las relaciones sociales. En su crítica política que ubica al sujeto mujer desde un posicionamiento biologicista y culturalmente más sensible como característica históricamente impuesta y de orden patriarcal.

Este giro afectivo, es abordado en el campo de la investigación social desde las diferentes disciplinas dan cuenta de la coexistencia de diversas líneas de indagación sustentadas con perspectivas histórico-sociológicas y antropológicas, resultando interesante advertir la influencia particularmente del mundo anglosajón, en correspondencia con los significativos cambios en sociedades contemporáneas y la influencia de la neurobiología, la cual enmarca los afectos y emociones en el ámbito de los hábitos y comportamientos en contraposición de lo discursivo, lo cognitivo y argumental (Arfuch, 2016; 2018). La marcada expansión de lo autobiográfico y lo subjetivo, van ocupando espacio en

diferentes ámbitos como las redes sociales, la “emocionología”, el espacio de la ideología. (Arfuch, 2016).

Pensar la vida afectiva (Kaplan, 2018; 2022) requiere atender que los procesos de construcción y transformación psicológica y social se encuentran íntimamente ligados a las transformaciones de largo alcance de estructura socio-emotiva. Por lo tanto, las experiencias subjetivas afectivas son interdependientes de la estructura social, por consiguiente, las emociones deben ser interpretadas junto con lo que acontece en dicha dimensión social (Kaplan, 2018, p. 9). Carina Kaplan (2018), afirma que la escuela deja huellas como marcas subjetivas que se construyen en la cotidianidad de la vida escolar, las cuales muchas veces nos dejan cimientos frágiles para el futuro de las personas. Es por esto que, para poder interpretar las prácticas educativas, en este caso en la universidad, resulta interesante como refiere la autora poder comprender los vínculos de las emociones como dimensiones estructurales de la producción y la reproducción de la vida social, que se ven reflejadas en las narrativas, es decir en las voces de los/as protagonistas. Reivindicar la amorosidad para la interpretación y profundización de los vínculos entre sujetos y generacionales fabricados en la trama educativa.

En el campo educativo han sido descuidados los vínculos afectivos a la hora de interpretar o intervenir sobre procesos de trasmisión, formación y socialización a causa de tradiciones fuertemente arraigadas a lo académico y racional. Kaplan (2022) argumenta que: “Tal vez ha llegado la hora de abandonar viejas antinomias entre vida académica y vida afectiva para avanzar hacia una pedagogía humanizadora” (p.41). Kaplan (2018, 2021, 2022) refiere que el paso por las diferentes instituciones deja marcas afectivas en la subjetividad de cada uno/a de sus estudiantes.

La importancia que subyace en la búsqueda de interpretarlas para poder intervenir en los procesos en clave de (con) mover (otras) nuevas formas de vincularnos afectivamente. Poniendo el foco que el sufrimiento social atraviesa nuestras vidas y que justamente es en las instituciones el lugar que nos contiene y habitamos como posibilidad para sanar heridas sociales que inevitablemente existen. La escuela y la universidad son espacios públicos que producen efectos simbólicos en la constitución de identidades (Kaplan en Ramallo, 2020). Tener en cuenta las voces de los/as estudiantes y docentes para producir experiencias sensibles donde exista la reciprocidad y el reconocimiento mutuo, promover propuestas éticas que promuevan el respeto, el cuidado de sí y hacia los demás (Kaplan y

Arévalos, 2021). En una ética del cuidado donde reside la posibilidad de colocar a los/as estudiantes como protagonistas en el acontecer educativo. (Kaplan, 2021).

Ángulo Rasco, por su parte, desarrolla el concepto de justicia afectiva (2016; 2021), en relación a la escuela. Concepto que entrelaza al cuidado “en la justicia afectiva donde nos estamos jugando la justicia social, el cuidado de los otros, de los más desvalidos, de los que nos necesitan, de los oprimidos. (Ángulo Rasco, 2021, p. 28). El cuidado asociado a la vida y como parte esencial de la justicia afectiva misma. Kaplan (2022) sostiene que la justicia afectiva se relaciona con la posibilidad de conferir recursos afectivos que den paso a la alteridad. La alteridad comienza en reconocimiento de la diferencia como cimiento para la identidad (Britzman, 2016). Dar paso a la alteridad como refiere Skliar (2019), se encuentra enlazado con poder contar nuestras historias con las palabras conversadas en un lenguaje amoroso, en una alteridad que se haga responsable de otros/as también en esa conversación.

Siguiendo lo que refiere Carlos Skliar (2019) la educación es una forma particular de conversación. En el gesto de educar sensible de la escucha y de contar (todas) nuestras historias es que se da paso a la alteridad.

“Esa alteridad provienen de recibir verdades que otros nos ofrecen; de un lenguaje moroso, sí, pero no banal, sino complejo y rodeado de amenazas: un amor que, nacido en relación con el otro, se extiende más allá y busca con desesperación que el mundo también nos ame” (Skliar, 2019, 163)

Bell Hooks (2021) propone una pedagogía comprometida que apuesta el bienestar en el proceso de autorrealización, que es personal pero también colectivo. La práctica de enseñar como un acto político- ético- performático ofrece un espacio para la transformación donde prima la reciprocidad en conexión con las prácticas de libertad y el interés por la voz del otro y el reconocimiento de su presencia, a decir de Porta y Yedaide (2017) en una implicación recíproca. Las pedagogías vitales (Porta y Yedaide, 2017) como posibilidad de habitar nuevos (otros) mundos, la hospitalidad en el estar disponibles, dar lugar a la alteridad (Bazán, Di Franco, Porta y Tranier, 2020) pedagogía que revalorice formas de actuar de nuevos (otros) sentidos, desafíos que representen el cuidado de sí y de los/as demás como una oportunidad para implicar (nos) en/con la alteridad. (Porta, Ramallo y Yedaide, 2021).

Recuperar la soberanía epistémica, con derechos sobre (otras) prácticas del conoSer (Porta y Yedaide, 2014) se sumen, inquieten, molesten se presenten, irrumpen con su presencia hasta que el campo académico sea un genuino “auténtico lugar de pertenencia” (Porta y Yedaide, 2017). Resignificar la potencia de crear vida en la academia a partir de nuestras propias sensibilidades y vulnerabilidades (Gonzáles, Torres y Yedaide, 2020) en términos de empoderamiento y resistencia también en clave de reparación que se da junto a los/as demás. Ser conscientes y capaces de compartir la intimidad para transformar en ese acto nuevas formas de mirar y ver, de percibir nuestros propios límites y de los/as demás (Ribeiro, 2020) dando espacio a (otras) lecturas del mundo que habitamos.

Acercar la pedagogía a la vida (Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2023), recuperar el devenir de la experiencia, la fugacidad fragilidad y singularidad, su carácter situacional e ir en la búsqueda de nuevas miradas que se nutran de otros/as abierta a la variabilidad de nuestras emociones que nos hace singulares de las experiencias (Rattero, 2015, 2018). Poner en valor la erótica en la pedagogía (Recalcati, 2016) contribuye para pensar acerca del deseo

y la importancia de desaprender el modelo hegemónico de percepción y afección impuestos y de poder (Cangi y Gonzáles, 2021). Una pedagogía que apueste a la erótica como un poder (Lorde, 2016). Bell Hooks (2016) propone reivindicar la justicia erótica:

“un tiempo reflexivo y comunitario para repensar cómo (nos) hacemos cuerpos (in)vivibles en las escuelas y potenciar culturas sexuales más democráticas que reivindican la justicia erótica, para que podamos escuchar y hablar tanto del dolor como del goce en nuestras aulas” (Hooks, 2016, p. 23),

Abordar el campo de la Educación Superior y la profesión académica desde metodologías minúsculas y situadas (Aguirre, Foutel y Porta, 2019; Porta, 2020; Aguirre, 2021; 2022;). En tanto un espacio que va más allá el abordaje clásico y en lentes interpretativas “donde los itinerarios biográficos, las decisiones personales, las huellas formativas, y las experiencias emocionales se ponen en juego como condiciones posibilitadoras de una profesión académico-docente que visibilice su carácter afectante, afectivo y humano”. (Aguirre, Porta y Foutel, 2021, p. 14). Dar cuenta de lo que acontece en la praxis cotidiana en los diferentes contextos, es una tarea compleja, ya que es un objeto de estudio en el cual se dan relaciones de interdependencias y diversas intersecciones (Aguirre, 2022) y son quienes habitan justamente quienes pueden dan voz y rostro a nuestra indagación.

CAPÍTULO II: Cartografías metodológicas y horizontalidades narrativas



“Esperando tantos años para dejar de ser (re)presentada en las investigaciones científicas es que logré comprender de donde venía mi propio deseo y hoy mi posicionamiento como investigadora social. Esperando dejar de ser representada, descubrí la necesidad de 'presentarme' con mi propia voz acerca de mis sentimientos, dolores, angustias, miedos, también deseos más profundos, comprendiendo y deseando conocer las voces de quienes anhelan presentarse por sí mismos/as también. Hoy entiendo a la investigación como la enorme posibilidad de conversar con quiénes nos vamos transformando en esta búsqueda de (otros) conocimientos que llamen a la alteridad, a la hospitalidad, una investigación que deje de hablar de/ por otros/as y empiece a contar con otros/as. Posibilitar miradas, encuentros cuidadosos que no busquen violentar las historias de los/las demás. Posibilitar comprensiones amorosas para abrazar Siempre junto con otros/as. Miradas horizontales-Autoetnografía” (posteo Facebook, 12 de julio de 2022)

Esta tesis se enmarca dentro de una investigación cualitativa social que respeta los valores culturales al tiempo que la dignidad humana, la ética es el componente fundamental en el proceso de investigación, donde las relaciones entre quienes nos relacionamos son recíprocas y respetuosas (Vasilachis de Gialdino, 2012). Privilegia la autoetnografía como método combina características de la autobiografía y etnografía (Adams, Bochner, Ellis, 2015; Bénard Calva, 2019). Desde nuestro posicionamiento epistémico, ético-político, ontológico y estético (Denzin, 2017; Sedgwick, 2018) la investigación social representa en sí un modo de ser, hacer y vivir la investigación (Porta y Ramallo, 2020) en un propio quehacer y sentir. (Porta, 2020).

El enfoque narrativo permite la posibilidad a los investigadores de reconstruir y reorganizar la experiencia de los sujetos (Aguirre y Porta, 2017). Pensar junto a los relatos en la posibilidad de reconocer y atender a las vidas de los estudiantes y sus familias, en el espacio que proporciona la indagación de esas narrativas. (Huber, Caine, Huber, Steeves, 2014). Por su parte, Guerrero Muñoz (2014) refiere que:

“a través de la auto-etnografía, y de la incorporación en la misma de elementos narrativos, estamos describiendo una orientación metodológica según la cual no es posible tener un conocimiento directo del mundo. La experiencia de la realidad es una experiencia mediada y construida” (p.241).

La autoetnografía como herramienta metodológica donde la escritura para describir y analizar las experiencias de los sujetos para interpretar una determinada cultura. Reconocer a la práctica autoetnográfica como estrategia de indagación introspectiva para la investigación social y humanística de fuerte impacto que reconoce y da lugar a la subjetividad y emocionalidad del propio investigador/a. (Adams, Bochner, Ellis, 2015; Calva, 2019). Siguiendo lo que presenta Holman Jones (2015) la autoetnografía representa una forma de mirar el mundo desde un punto de vista específico que busca enseñar y movilizar a las personas. Una política comprometida con la creación de espacios de diálogos y debates que buscan modelar el cambio social.

La autoetnografía trabaja para mantener unidas la cultura y la self (uno/a mismo/a), como acto compensatorio. Invocar a la presentación por encima de la representación y comprender de qué manera los relatos con otros colaboran a crear, interpretar y cambiar nuestras vidas sociales, políticas, culturales y personales (Holman Jones, 2015). El gesto autoetnográfico otorga valor a las experiencias cognitivas y afectivas con quien/es desea

elaborar conocimiento sobre aspectos de la realidad basado en la participación en el mundo de la vida que se encuentra/n inscritos/as. (De Sena y Scribano, 2009).

La autoetnografía como una vertiente de la investigación cualitativa en las Ciencias Sociales, presentando brevemente referencias a los antecedentes de ella, presentando un ejemplo de su experiencia personal de un proyecto de investigación y su conexión a los talleres de escritura como ejercicio de escritura autobiográfica. La autoetnografía y la búsqueda de difusión de la autora busca ampliar la praxis de una interdisciplinariedad que contemple posibilidades epistemológicas y metodológicas para desandar aquellas aun impuestas de carácter positivista, de ortodoxia metodológica (Blanco, 2012). La investigación narrativa en sentido amplio y la autoetnografía representan corrientes en investigación cualitativa en ciencias sociales y humanidades en los diversos ámbitos académicos de Latinoamérica ha ido ganando su lugar incorporando innovaciones y propuestas diversas de generación de conocimientos (Blanco, 2017). La autoetnografía es una vertiente que sostiene que la subjetividad juega un rol importante en los procesos de investigación cómo así también que los/as investigadores/as, dan cuenta de su reflexividad contribuyendo a la existencia de diferentes maneras para generar conocimiento. (Blanco, 2018).

Este tipo de enfoque autoetnográfico, como refieren Aguirre y Porta (2019c) se transforma en un modo cualitativo potente para el abordaje de los procesos subjetivos que suceden a los propios investigadores durante todas las etapas entrelazadas permitiendo, de igual forma, visibilizar las micro decisiones que se fueron tomando en el devenir del trabajo investigativo (Aguirre, Boxer, D' Laurentis, 2019). Los registros en los cuadernos autoetnográficos son los instrumentos principales como estrategia (Bolívar en Porta, 2010), en el cual se pone en juego la escritura sensible performática (Denzin, 2017), íntima y en relación de quiénes interactúan.

La autoetnografía como metodología vital representa un quehacer de la escritura y los cuadernos autoetnográficos, que son la pieza performática como narrativa performática crítica (Denzin, 2017) potente para la investigación social, donde se narran las afecciones y emociones propias, representando esto mismo una posibilidad de transformación de las experiencias y prácticas del proceso de investigación (Aguirre y Porta, 2019d; Aguirre, De Laurentis, Boxer, 2019). En palabras de Marta Souto (2016) "Escribir es abrir un camino en el recordar, revivir y a la vez volver, para pensar y construir desde otro lado". (p. 27).

“Descubrí en la horizontalidad lo que me ocurre al interrelacionarnos. Descubrí una construcción de conocimiento en donde la comunicación se plantea como la capacidad humana donde por turnos el oyente y hablante conversan y van creando nuevos textos” (Cuaderno autoetnográfico, (4), p. 427)

Las entrevistas tienen la particularidad de ser conversaciones con quiénes nos encontramos inmersos/as en el proceso de investigación y dentro de una responsabilidad de diálogo que apuesta por la horizontalidad siguiendo lo que proponen Cornejo y Rufer (2020), en una práctica de reciprocidad (Corona Berkin & Kaltmeier, 2012). Los métodos horizontales en el proceso de investigación y la producción de conocimientos representan un compromiso político generador de (otras) maneras de vivir y habitar el espacio público. Investigación donde la práctica y la teoría se encuentran entrelazadas. Dichas metodologías sirven de herramientas para el diseño de proyectos de investigación junto a otros/as, quienes participan.

Las metodologías horizontales siguiendo lo que proponen Corona Berkin y Kaltmeier (2012) entendidas en el proceso de investigación y la producción de conocimientos como compromiso político generador de (otras) maneras de vivir y habitar el espacio público. Sirven de herramientas para el diseño de proyectos de investigación junto a otros/as, quienes participan. Por tanto, la práctica y la teoría se encuentran entrelazadas. El sujeto es un aquel que se encuentra en construcción, sujeto social donde la dialogicidad es constructora del sujeto ya que el mismo se constituye a partir del lenguaje, que en principio es un lenguaje de otro y en el proceso se hace propio. El discurso individual se conforma desde la palabra que antes fue ajena, por tanto, se trata de una subjetividad instituida con la alteridad Arfuch (2018) refiere que: “hablar de subjetividad es la vez hablar de intersubjetividad (p. 61). La voz del otro/a, determinada por quien escucha en un diálogo en donde los sujetos van intercambiando su lugar como oyente y como hablante (Corona Berkin, 2019; Cornejo y Rufer, 2020). La horizontalidad como horizonte entre lazos recíprocos y respetuosos. (Vasilachis de Gialdino, 2012).

Se utilizaron recursos metodológicos (Denzin y Lincoln, 2012) para la práctica de la investigación que han sido el complemento para potenciar el proyecto como encuestas, foros de intercambio, chats de WhatsApp, textos en diferentes formatos. Como sostiene Solana (2019) es importante no sólo analizar textos, conceptos y representaciones para

nuestras investigaciones sociales, solo que es necesarios dar lugar y sentido a otros dispositivos visuales como imágenes, instalaciones, cine, entre otros.

Además se realizó el relevamiento de análisis documental de una indagación previa por encuesta, la cual sirvió de suministro para obtener conocimientos de un colectivo (Urbano y Yuni, 2006), lo que permitió hacer recortes que luego permitieron focalizar en diferentes categorías en las entrevistas/conversaciones posteriores. Otro recurso metodológico, para retomar conceptos de las conversaciones realizadas previamente, fue un grupo focal como posibilidad para ampliar la pluralidad de experiencias, ideas y creencias de los/as participantes, posibilitando un espacio propicio para la experiencia colectiva (Pacheco y Salazar, 2020).

Instrumentalmente y siguiendo los objetivos propuestos, la tesis se realizó en etapas hilvanadas recursivamente entre sí. En la primera etapa se caracterizaron los vínculos afectivos y profesionales de los/as estudiantes avanzados/as, quiénes iniciaron su vida académica como estudiantes, algunos/as quiénes han realizado tareas de adscripción a docencia y/o investigación, extensión e incluso gestión como consejeros/as académicos/as e integrantes del centro de estudiantes de Ciencias de la Educación. Se llevó a cabo el relevamiento de registros autoetnográficos, cuadernos autoetnográficos, posteos propios compartidos en redes sociales, intercambio de mensajes y audios de WhatsApp. Se realizó el análisis de documentos entre los cuales se encuentra una encuesta realizada en contexto de virtualidad, en el marco de la adscripción a investigación en el Grupo de Filosofía de la Educación y docencia en la cátedra Filosofía de la Educación. Encuesta en la cual los/as estudiantes que respondieron la misma en formato de Formulario de Google, debido al aislamiento preventivo que aún nos azotaba en tiempo de Covid 19, fueron cuarenta y cinco estudiantes. Una de las preguntas en la cual se encuentra el foco para la tesis fue: Desde su propia experiencia en la Licenciatura: ¿Cómo deberían ser los vínculos pedagógicos en la Universidad de manera que sean significativos, según tu perspectiva?, la misma podían responderla sin límite de palabras, entre las respuestas, muchos/as de quienes respondieron esta encuesta fueron con quiénes conversamos y retomo a lo largo de la Tesis en sus voces: mis trabajos posteriores tomaron como base estas respuestas para pensar los vínculos afectivos. Muchos/as de ellos/as a lo largo de la tesis han ido profesionalizándose en espacios de docencia, investigación, extensión y/o gestión.

La segunda etapa dio lugar, a partir de la identificación de las categorías de análisis desprendidas de la etapa precedente, a la descripción de la composición de los vínculos afectivos y el análisis principalmente de las entrevistas dialógicas con compañeros/as de la Licenciatura en el período de 2021-2023 con quienes hemos intercambiado tanto en el contexto de las becas y trabajo en el GIESPA, las adscripciones a investigación y docencia y en el marco de la presente tesina. El total de estudiantes con quienes conversamos fueron 16, de diferentes cohortes y edades, con quienes realizamos varios encuentros. Los guiones fueron realizados previamente, aunque tienen la característica de ser abiertos, debido a que las entrevistas tienen la característica de ser diálogos como se describe anteriormente.

La tercera etapa o momento de análisis sobre las categorías ¹ que fueron identificadas con los aspectos biográficos-formativos de las experiencias de investigación propuesta con los materiales facilitados en las etapas anteriores. Aquí se incluye el grupo focal realizado en el marco del Grupo de Investigación de Filosofía de la Educación, en el cual cada uno/a de los/as integrantes llevamos a cabo nuestras indagaciones relacionadas al grupo pero además en nuestras tesinas. Del mismo participaron un total de cinco estudiantes, cuatro de las cuales previamente habíamos compartido entrevistas/conversaciones en el marco del proyecto de Beca inserto en el Grupo de Investigación de Educación Superior y Profesión Académica y de la presente tesina

¹ Es importante mencionar que nos referimos a categorías de análisis en los objetivos, para evitar que sea una mera interpretación personal (Martínez, 2002).

CAPÍTULO III: Autobiografía y vida académica en la UNMdP

LOS ROSTROS/ VOCES DE LA DESIGUALDAD

Soy Paula, aquella estudiante que se sintió menos cuando comenzó una carrera donde la mayoría eran docentes y creía que ellos eran mucho más aptos para esta carrera, soy quien se sentía una "simple madre y ama de casa" y a la vez la misma mujer que hoy se siente una orgullosa estudiante e investigadora en formación de la Universidad Pública, cursando las últimas materias de la Licenciatura y el Profesorado e integrante de grupos de investigación, extensión y adscripta a diferentes cátedras para fortalecer mi recorrido académico y profesional. Soy una mujer, estudiante, madre, investigadora en formación que siente profundamente que todos/as nos merecemos este viaje compartido, que busca incansablemente la manera de poder colaborar con otros/as la manera de acompañar de manera que todos/as tengamos más posibilidades de pertenecer y permanecer en la universidad. Teniendo en cuenta los sectores más vulnerables.

Somos rostros/ voces (Levinas, 2000) que reflejan desigualdad por ser mujeres madres, madres solteras, trabajadoras informales, mujeres desempleadas, mujeres mantenidas por otros/as como familia, esposos, amigos/as, etc. Somos mujeres que sorteando todos los obstáculos que se nos presentan e intentando dar lo mejor para desempeñarnos profesionalmente durante toda nuestra trayectoria académica, también nos invade la incertidumbre de no saber en qué espacios podremos desempeñarnos y llevar a cabo todo aquello que anhelamos para transformar los espacios por y para los/las demás.

Paula Valeria Gaggini

HUMANIDADES - UNMDP



COMPLETO
RELATO



DESDE LAS ENTRAÑAS MÁS PROFUNDAS...

Desde las entrañas, ya la piel va deformando su ser, rodando entre aguas pastanosas, intentando sobrevivir a un mundo incierto, que nos espera ante la luz de lo más profundo.

Y así ella, la que camina sola, errando más allá de su ermita...

soledad, de caminar errante, con tus crios o en la incertidumbre de saber que alguna mano dura detrás callará tus voces esenciales en las empresas, hogares, universidades, en la calle misma, con los ojos cegados como también, tal vez vendados de tanta hipocresía que no ves



Muestra del 8 M (2022) en la Biblioteca de la Universidad Nacional de Mar del Plata para el Programa Integral de Políticas de Género.

Contextualización

La Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, como carrera de reapertura 2019, tras 40 años de haber sido cerrada en la dictadura cívico militar y la posterior apertura del profesorado en el año 2022. En la Ordenanza del Consejo Superior (OCA) N° 1550 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con fecha del 29 de septiembre de 2011, se aprobó la reapertura de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el plan de estudios de la carrera. Dicha carrera fue creada el 31 de octubre de 1972, en ese entonces la Universidad era provincial. Mediante el Decreto Provincial N°6215/72 del 31 de octubre de 1972, plan de estudios OCS N°318/72 de la Universidad Provincial de Mar del Plata dio lugar a la creación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Al pasar a ser Universidad Nacional, la carrera llevó adelante la oferta en la Facultad de Humanidades, fue cerrada en 1978 en la dictadura cívico militar en nuestro país clausurada en el año 1978 por la última dictadura cívico-militar mediante la OCS N°104/78, contando con aproximadamente treinta graduados/as hasta esa fecha. La reapertura dio concreción efectiva en el año 2019, el día 9 de junio del corriente año 2023 se llevó a cabo la primera Tesis de Reapertura de la Licenciatura y aproximadamente veinte proyectos de tesinas se están llevando a cabo, entre los cuales se encuentra enmarcada la presente Tesina.

La Ordenanza del Consejo Superior (OCA) N° 1549/11 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, con fecha del 29 de septiembre de 2011, aprobó la creación del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación, en parte de la aspiración que data ya desde la Licenciatura en Ciencias de la educación antes de ser clausurada en 1978, como mencionado en el párrafo anterior. Se concretó efectivamente en el año 2022 la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación en 2022, Plan de Estudios-OCS N°1549/11, afianzando el desarrollo y crecimiento del Departamento de Ciencias de la Educación en los diferentes ámbitos de docencia, investigación, extensión, gestión y transferencia (Humanidades, s.f), contando con sus primeras graduadas en agosto de 2023.

El Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) se crea el 2 de agosto de 2010 en Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata mediante Ordenanza de Consejo Académico N° 1829, ratificada posteriormente por el Honorable Consejo Superior de la UNMDP mediante Ordenanza de Consejo Superior N°

1291 en mayo de 2011. La constitución del CIMED está regulada por el Reglamento de Actividades de Investigación de la UNMDP (OCS 2258/07). El Proyecto de Gestión que se presenta para el CIMED se sustenta en la consolidación del proceso y la búsqueda de nuevas políticas de investigación en el campo de la Educación para cumplimentar los objetivos propuestos en la normativa de creación. En este sentido, la vinculación del trabajo de quienes forman parte del CIMED con el Departamento en Ciencias de la Educación de la UNMDP es prioritaria para la consolidación de las diferentes cátedras tanto de la Licenciatura como el Profesorado en Ciencias de la Educación (CIMED, s. f).

Desde nuestro posicionamiento, entendemos que esta Tesis, enmarcada en una Licenciatura tras más de 40 años de ser clausurada, presenta posibilidades para pensar no sólo la importancia de dar visibilidad a las voces que han querido ser silenciadas, sino además la importancia de dar cuenta los aspectos que presenta la contemporaneidad de modo de poder pensar (otras) posibilidades la educación, la investigación, las políticas públicas y también como reparación histórica para quienes las diferentes instituciones tienen aún una deuda ética (Arfuch, 2018).

Muchos/as de los/as estudiantes con los cuales hemos ido conversando con motivo a llevar a cabo la tesina, remarcan la importancia de la reapertura de la Licenciatura en términos de Derechos y Democracia. Algunas estudiantes de diferentes cohortes 2019, 2021 y 2022 compartían sus sentires con respecto a la reapertura y apertura en este sentido.

En términos de Arfuch (2018) en la narrativas de la memoria se juega la biografía y la identidad y en esta última la autoafirmación” (p.77). María José a partir de su experiencia de vida en la búsqueda de su propia identidad compartía:

“Arribé a esta carrera con todo el ímpetu de realizarla, porque la conocía, pero solo podía cursarse en el ámbito privado. Algo inaccesible para mí. Que fuese reabierto en la Universidad Pública luego de haber sido cerrada por la Dictadura Militar Argentina de 1976, para mí fue algo sumamente liberador. Fue tan importante como el camino de recuperación de mi identidad” (Texto compartido por María José, 2023)

Natalia, estudiante de la Cohorte 2022, conecta con su propia vida:

“En esta carrera con la reapertura y con esta deuda que considero que había de la licenciatura y con la apertura del profesorado, mi vida pasa y gira en torno a la Universidad” (Conversación con Natalia, 13)

Por su parte Alejandra, estudiante de la Cohorte 2019, comentaba sobre su recuerdo cuando inició la carrera y transitando el final:

“El otro día me estaba acordando, porque alguien comentó en una de las materias que estoy haciendo en la última y yo decía esto: recuerdo que cuando hicieron la reunión inicial de la emoción que tenía, lloraba no podía creer que abrían la carrera en la universidad, que se reabría después de tantos años de que estaba cerrada desde la dictadura” (Conversación con Alejandra, 9A)

Nuestra carrera tiene la particularidad de ser una carrera de reapertura en 2019, fue durante ese año en el cual las cursadas fueron presenciales, hasta que llegó el contexto de virtualidad forzada. En 2020, la Pandemia de Covid 19 azotó a nivel mundial, ante la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio en nuestro país, al igual que muchos países del mundo. En pandemia se fue co- construyendo un rol de acompañamiento que debió ser renovado (Maggio, 2021), muchos espacios de conversaciones acerca de cómo llevar a cabo tal rol, en gran parte confiando, escuchando, dialogando con los/as estudiantes.

En el caso de la Universidad Nacional de Mar del Plata, decidió implementar el Plan de Contingencia Académica de la Facultad de Humanidades, por aplicación de la RR N° 3226/20, donde se establecía un marco normativo de modo de llevar adelante las actividades académicas de manera virtual, garantizando los derechos de los/as docentes, estudiantes y personal universitario.

Durante dos años cursamos de manera virtual el trayecto formativo por las diferentes cátedras de la Licenciatura:

“mi recorrido de las cursadas por las diferentes cátedras, ha sido en su mayoría en virtualidad a comparación de la presencialidad. Lo más sorprendente es que conocí más personas en virtualidad que cuando asistía a las aulas. Este corto tiempo, pude encontrarme conmigo misma y convencerme cada día más que no pueden seguir habiendo personas que no tengan la posibilidad de educarse, de vivir la educación y sentirse abrazados/as por ella” (Gaggini, 2023c, p. 162)

Rosario compartía a partir de su relato una asociación que los lazos fueron fortalecidos por un lado en términos de la reapertura de una carrera cerrada en dictadura y por otro lado el aislamiento en la pandemia de Covid- 19:

“La reapertura de la carrera (...) creo hizo que los lazos fueran súper fuertes y la pandemia incluso muchísimo más fuerte. En muchos casos uno pensaría a simple vista es que con el aislamiento se corta, pero fue al revés” (Rosario, 3A)

Mariana Martino (2020) en su artículo autobiográfico nos relata su decisión de realizar la Licenciatura y como afectó su experiencia como estudiante universitaria en pandemia:

“Una de las principales razones por la cuales elegí estudiar una Licenciatura en Ciencias de la Educación fue porque quería cambiar (...) hizo que me movilizara muchas estructuras que traía ancladas. Comencé a darme cuenta que muchas de las lecturas que hacíamos para las cursadas me dejaban llena de incertidumbre y preguntarme que era lo que yo quería hacer como futura Licenciada. Me toca como estudiante vivir este momento en donde no podemos concurrir a cursar las materias, me toca vivir la experiencia virtual (...) Necesito la presencia y la voz de los profesores, las charlas con compañeras/os mate de por medio, las risas y todo lo que me implica en lo personal estar en el espacio de la Facultad. Es mi espacio, es mi lugar donde disfruto de cada momento y donde las preocupaciones desaparecen y donde construyo conocimientos colectivamente” (pp. 196- 197)

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, la perspectiva narrativa asume en sus investigaciones una comprensión epistemológica y científica de las entrevistas como una conversación íntima en comunidad, según indican Aguirre, Porta y Ramallo (2023). Las propuestas de la Licenciatura en clave de escritura de narrativas autobiográficas, se presenta como evidencia de la fusión entre la vida y la profesión y como modo de dar cuenta de la dimensión subjetiva como experiencia formativa en la cual el sujeto se autoriza (Aguirre y Porta, 2019a). Coloca voces propias que sienten, que son afectadas y se afectan por otras (Porta y Ramallo, 2020; 2022).

Reflexionar acerca de la autobiografía educativa representa en sí una forma narrativa atenta a las huellas afectivas desde el sentir, narrar sobre y en las huellas de formación (Souto, 2006). Cuando escribimos/ hablamos desde nosotros/as mismos/as estamos haciéndolo también con las voces de todos/as aquellos/as que nos influyeron (Butler, 2009) y formaron. Posicionarnos claramente desde un “yo” que se encuentra totalmente intervenido por la influencia de nuestra formación y del entorno que nos hemos formado. En este sentido, nuestras experiencias que se desplazan entre biografías de los/as demás y con ellas, a decir de Martino y Ramallo (2022) en términos “(inter) biográficos” (p. 297).

Como refiere Luis Porta (2020) reconocer a la investigación narrativa como una experiencia vital, que (nos) posibilita realizar una “cartografía” propia a través de los relatos que componemos a la vez que co- componemos. Vivir el relato de manera colectiva, compartiendo voces, aprendiendo a contar los relatos mutuos. Una historia nueva construida junto a otro/a. (Connelly y Clandinin, 1995). Las autoras indican ya hace dos décadas que la investigación narrativa es utilizada con gran impulsada en estudios acerca de la experiencia en educación, por tanto el estudio de la narrativa tiene

correspondencia con el estudio de los modos en los que los sujetos experimentamos el mundo, por tanto la educación como construcción y re-construcción de historias socio-personales (pp. 11-13).

Una de mis primeras experiencias representativas fue en la cátedra del Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) en el primer año de la carrera, nos propusieron llevar nuestros registros en el transitar de la vida académica, en un cuaderno de memorias. En lo personal desde allí los cuadernos (auto) etnográficos han acompañado/acompañan mi trayectoria como estudiante e investigadora en una formación, que se encuentra también atravesada por la pandemia de Covid-19 y la virtualidad. No hubiera sido posible sin la presencia amorosa plasmada una “lejanía íntima” junto a personas casi desconocidas.

En este trayecto la presencia de Mariana Martino para mí fue y es un gran sostén, estuvieron presentes gestos afectivos, desde una escucha en el llanto ante las pérdidas como compartir “su internet” conmigo, haciendo llamadas telefónicas extensas para que escuche las clases. Entre el dolor y la incertidumbre, poco a poco aprendimos a disfrutar siendo estudiantes en pandemia juntas. Traigo aquí algo que ella escribió y publicó en ese tiempo “¿Acaso aprenderemos a sonreír por un tiempo con los ojos? ¿Acaso aprenderemos a mirarnos más? A mirar en los ojos del otro y ver lo que siente” (Martino, 2020, p. 198). Comenzamos a pensar junto a Mariana en la lectura de Dona Haraway (2019) la posibilidad de aprender a mirar los sentires en el devenir que nos presentaba la carrera, junto con otros/as:

“un devenir-con, hacerse-con según Haraway (2019) que nos lleva a re-memorar, con-memorar comprometiéndonos a revivir, retomar y recuperar de manera activa esas, nuestras historias que están enredadas, separadas y enlazadas en y con los otros” (Gaggini y Martino, 2020, p. 124)

La Licenciatura ha dejado y deja huellas en nuestras subjetividades, siguiendo lo que Kaplan (2018; 2021) plantea en términos de las marcas de instituciones escolares, como estudiantes ingresantes de la carrera desde que comenzamos a cursar nuestros primeros pasos, esto lo podemos evidenciar claramente, en las voces de muchos/as de los/as estudiantes con quiénes hemos conversado.

María José en su relato compartido por escrito, ya que ella me pidió si podía regalar un relato (Anexo) denominado: “Sentires para la Tesis de “Perlita”. Ella aquí hace referencia a las huellas de formación:

“Los diversos espacios que habité en mi trayectoria educativa me dejaron marcas de todo tipo. En su mayoría fueron marcas negativas, pero de cada cosa negativa, en mi reconstrucción, transforme eso en algo positivo. Este transformar me llevó hasta donde estoy hoy, cursando el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación” (Texto de María José, 2023)

Anatí (GF) comentaba que lo primero que sintió fue sorpresa:

“la sorpresa que sentí, me sentí sorprendida y sigo sorprendida todo el tiempo porque desde que me senté en el aula magna en el 2019, cuando ingresamos lo que vi fue un montón de profesoras y profesores totalmente descontracturados, que lo primero que hicieron fue un juego. Me acuerdo que en esa presentación había un jugo que nos íbamos tirando unos a otros/as/es y era un juego para presentarnos y había sonrisas y alegría (...) Lo que pasaba en TACA es lo que pasa en mi aula. Yo me sentaba en el piso con un afiche a dibujar con fibrones y a pintar con ténpera” (Anatí, GF).

Belén asocia el juego como algo que le permite la carrera y que la lleva a pensarse biográficamente:

“Siempre que me pongo a pensar en la carrera y el privilegio que me da poder estudiar una carrera que me gusta me viene a la cabeza esta cosa que dice Nietzsche, que la madurez del adulto es haber encontrado la seriedad con la que jugábamos cuando éramos niños, y a mí me pasa algo muy raro muy loco que cuando estoy estudiando me siento jugar” (Conversación con Belén, 1B)

Jesica destaca la relación vincular y la mirada empática:

“Creo que esta carrera en particular (...) la relación, los vínculos entre personas, docentes y estudiantes es totalmente distinto. Pero yo creo que esta es la carrera que lo hace de esta forma, creo que si no lo hiciera de esta forma, sería otra la Licenciatura. La Licenciatura en Ciencias de la Educación va por este lado, poder ver empáticamente ver al otro” (Conversación con Jesica, 5A)

En lo personal, las propuestas de diferentes cátedras de la Licenciatura, me permitió reconocer lo doloroso que ha sido el pasaje por las instituciones educativas que me formaron potenciando la posibilidad de reparación personal. Sanar aquellas marcas atravesadas durante toda mi infancia, adolescencia y como adulta ha representa la posibilidad de pensar una educación que repare:

“Hoy hace 22 años que falleció mi abuelo. Recordaba su manera de enseñarme las cosas, mediante el mapamundi, la enciclopedia, el telégrafo, la comunicación, sus cartas en la máquina de escribir. Recordé las huellas buenas que han sido las

que me sostuvieron y contrarrestaron las huellas negativas de la escolaridad que me marcó” (Cuaderno autoetnográfico, 29 de noviembre de 2020, (1), 48)

Al comenzar con los parciales y algunos talleres que me hacían rever las experiencias propias, me ha demostrado las resistencias propias para aprender algo nuevo y más aún tener que reconstruir enseñanzas tradicionales que traigo desde pequeña, esto pude evidenciarlo:

“Fue muy movilizarte pasar además por mi niñez. Durante septiembre y octubre fueron dos meses sumamente resistentes y llenos de inseguridades y movilizaciones. El taller Queer también afectó mucho en este recorrido. Pero hoy en noviembre el balance es más que positivo, me siento a cada instante en transformación re- construyéndome constantemente. Sentí que recién inicia y que será maravilloso lo que llega me genera felicidad y plenitud” (Cuaderno autoetnográfico, 20 de noviembre de 2019, (1), 20)

El taller Queer mencionado en el párrafo anterior fue una invitación de Francisco Ramallo, quién era mi profesor de Problemática Educativa, convirtiéndose luego el director del grupo de extensión del que fui parte a partir de esta experiencia tan importante para mi propia (trans)formación personal-profesional. Comencé allí sin darme cuenta la importancia de la manera en la que iba siendo en “Ser Investigación” / “Ser Pedagogía”. (Porta y Ramallo, 2020).

“La investigación tiene lugar en mi vida desde que tengo memoria, cuando mi abuelo ante mis preguntas sobre la vida, me tomaba de la mano y me llevaba a tomar el mapa mundi, la enciclopedia e incluso enviar palabras con el telégrafo” (Cuaderno autoetnográfico, 12 de mayo de 2021, (2), p. 111)

“Leo sobre investigación educativa y la emoción recorre mi cuerpo/lágrimas en mis ojos mientras leo a Luis y Joni. Pienso en investigación, educación, transformación y se me llena el corazón de latidos más fuertes. Quiero vivir recuperando todo el tiempo perdido. Quiero perdonar. Quiero libertad, pasión, felicidad” (Cuaderno autoetnográfico, 31 de mayo de 2021, (2), 120).

La felicidad entramada con pequeños actos cotidianos, antes no conscientes y que gracias a todo lo compartido con mis profesores/as, las propuestas de las diferentes cátedras, las lecturas, las clases, los seminarios, conversatorios pude descubrir en conjunto a mis seres más queridos:

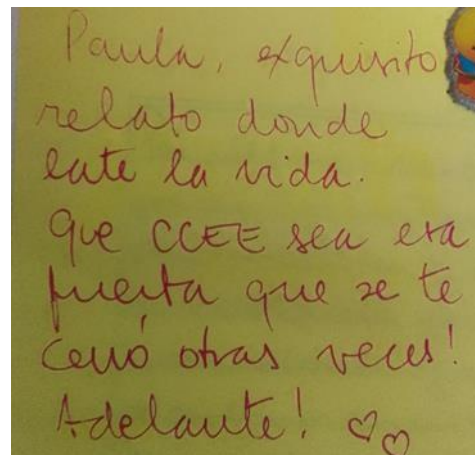
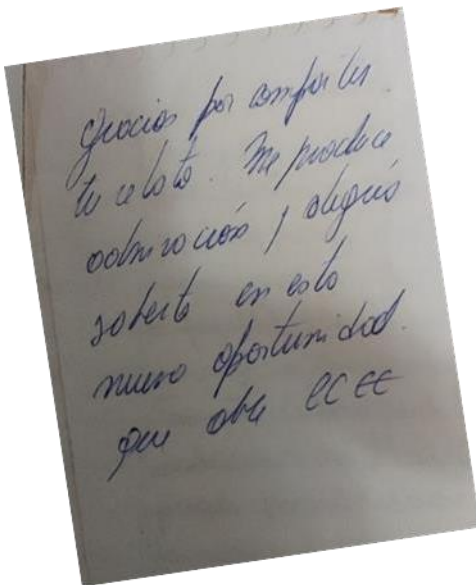
“Mi hija dice que cuando me hago trenzas estoy feliz. Hace días que me hago trenzas y se me acaba de venir la imagen de mi abuelo haciéndome las trenzas cocidas. La escuela ese primer día de clases- las veces que lo llamaba” (Cuaderno autoetnográfico, 31 de mayo de 2021, (2), 120).

En mi caso, la primera huella que inscribió Ciencias de la Educación en mi subjetividad, pude verla claramente gracias al gesto de escucharme y mirarme con atención. Federico y Laura quienes eran mis profesores del Taller de Aprendizaje Científico y Académico me dieron simbólicamente la Bien-venida a la carrera.

Por primera vez sentí que una institución educativa me estaba recibiendo con amorosidad:

“La Facultad, Ciencias de la Educación, la educación pública y gratuita modificó mi vida, mi sentir. Me cambió por completo. Me hace feliz estar en la licenciatura. Me hace sentir VIVA después de tanto tiempo de angustia, está borrando las huellas malas de la Educación de toda mi escolarización. Están dejando nuevas huellas para sanar” (Cuaderno autoetnográfico, 29 de noviembre de 2020, (1), p. 49).

En aquellas notas de mis profesores, se configuraba el gesto de reconocermé en mi biografía como persona, revalorizando mis sentimientos, los cuales muchos estaban inundados de angustia, miedo, inseguridad, desprotección (Gaggini, 2021).



En correspondencia y a lo largo de las conversaciones realizadas con mis compañeros/as, quienes refieren gestos y sensación de cercanía en una intención clara de los/as profesores/as de vincularse afectivamente con sus estudiantes:

“la presentación en el aula magna fue a través de un juego, que creo que L nos tiraba un dado y ahí contábamos sobre nuestra biografía, sobre nosotros. Entonces

a partir de ahí me parece es lo que se genera y siempre a partir de un vínculo, de vincularse con el otro. Eso me parece y eso fue lo que a mí me pasó y creo que a muchos, porque cuando yo hablo con el resto todos más o menos manifiestan lo mismo. Es muy raro que escuches quejas o malestares”. (Conversación con Anafí, 7).

“Cuando hablo que la carrera me sorprende, estoy diciendo que estoy frente a clases en las que a la vez que me detengo para poder escribir una narrativa, esto me trastoca totalmente hasta el hueso”. (Belén, 1A)

“todos los profes de la Licenciatura que han sabido estar cercanos a pesar de tener las 100 conjuntos estudiantes” (Sebastián, 4A)

“siento que se da lugar a palabra del otro (...) el profesor le da el lugar que tiene la palabra del estudiante y que también sabe que esa palabra tiene una carga emocional, una carga afectiva, que muchas veces no tiene que ver en ese momento con un concepto puntual del texto que se está trabajando en ese momento para esa materia, sino que tiene que ver con otros aspectos emocionales, con otros momentos de la vida en la que esa persona está transcurriendo, está pasando, está viviendo y está siendo persona en ese momento” (Jesica, 5A)

“En lo personal, cuando ingresé sentí cierto acompañamiento por parte de los docentes que trascendía el dar clases, que se vinculaba en los pasillos, en ir a tomar un café, que se vinculaba a dar una mano en el aula virtual. Empecé las clases, en el intensivo de verano de TACA, antes de la pandemia (2020) y fue el único momento que tuve el acompañamiento presencial, que lo viví de una manera súper amorosa y afectiva, que después se transformó o mutó dentro de vivir pandemia o vivir en virtualidad. Que siempre estuvo, no es que dejó de estar por virtualizar en los medios de comunicación, sino que siempre estuvo este acompañamiento” (Maira, 6)

Una de las propuestas optativas ofrecidas en pandemia y que decidí realizar fue el “Seminario de investigación educativa, autobiografía y performatividad”, allí nos presentaron una serie de actividades y autores/as. Este Seminario entre sus propuestas nos ofrecía la posibilidad de descubrir en objetos cotidianos, aquellas implicancias biográficas: “¿Qué hacer con nuestros relatos/ que hacen los relatos con nosotros? en un ejercicio vital. Desaprendiendo cada día un poco más para dar espacio a nuevas (otras) experiencias estéticas que conectan nuestra propia historia a decir de Isabel Molinas (2017)

“la importancia atribuida a la relación entre emociones estéticas e historia personal del sujeto, a la reunión de atención cognitiva (voluntad de discernimiento) y actitud apreciativa, y a la posibilidad de involucrar diferentes funciones psicológicas, desde el terreno perceptivo al campo simbólico. Porque, en definitiva, la dimensión estética es siempre una propiedad relacional y no una propiedad del objeto” (Molinas, 2017, 80)

Arancy (GF), comentaba acerca la perspectiva biográfica- narrativa de la Licenciatura desde un relato que muestra su propia afectación:

“Las biografías vienen a traer protagonismo, eso es lo que importa, no importa si sos o no docente, pero una de las propuestas más interesantes que tiene Ciencias de la Educación es apelar a la biografía, a mí me pasó en el Seminario de Autobiografía que no pude parar de llorar, en pandemia y me movilizó mucho” (Arancy, GF)

Sebastián por su parte hablando sobre la propuesta del Seminario de autobiografía en las cursadas intensivas de verano, por momentos en su mirada al narrar su propia historia y con las demás se percibía la emoción:

“nos tocó el alma, logró sensibilizarnos a todos de una forma tremenda, espontánea y brillante a la vez. Porque fue como conectarnos con otros desde la singularidad, desde las corazonadas, como dice Luis (...) fue emocionante porque esta cuestión de la existencia de un inconsciente colectivo y que de cierta forma estamos todos intrínsecamente conectados, como decís vos, que conectás a Haraway, en esta cuestión de las conexiones” (Sebastián, 4A)

Belén (1A) con relación a la Licenciatura, las líneas de investigación (auto) biográfica- narrativa y la dimensión emocional- afectiva decía:

“Ciencias de la Educación en Humanidades, lo que la diferencia muchas veces es esta línea de investigación, que tiene que ver con lo narrativo, con lo autobiográfico, sobre todo con esta cuestión de los afectos y de las dimensiones emocionales, de los gestos, lo afectivo.”

Una correlación muy presente y visible en mis cuadernos autoetnográficos. Como las diferentes propuestas pedagógicas de la Licenciatura configuran mi autobiografía con el dolor, pero también con la emotividad, la erótica expresada en el cuerpo, el alma y el espíritu (Hooks, 2021). “Los afectos en los cuerpos y las almas implican otra forma de ser y habitar los mundos” (Lenz, Ramallo y Ribeiro, 2022).

La narrativa autobiográfica implica la posibilidad de viajar al interior de nosotros/as mismos/as como expansión de oportunidades vitales (Porta y Ramallo 2020). Reflexionando acerca de los afectos y la autobiografía escribí este relato que entrelaza el descubrimiento de lo autobiográfico y las lecturas propuestas en las cursadas de la Licenciatura. El deseo de sanar, de despojarme de ataduras y descubrir ese lazo entre la amorosidad, el afecto y la educación:

“Pensar que dentro de nuestro corazón hay un candado donde guardamos todo lo que nos enseñaron y tenemos nosotros la llave para abrirlo (autobiografía) podemos ser co-participantes y pueden abrirlo los demás con una llave, que

contenga amorosidad (Freire), una llave afectiva (Ocaña, 2000) para educar integralmente sujetos del futuro Educar es una obra de infinito amor. Amor auténtico que siempre está naciendo. Si no se nace todos los días, entonces muere día a día” (Cuaderno autoetnográfico, 17 de marzo de 2021, (1), p. 68).

Sanar y hallar nuevos sentidos para ser resignificados porque:

“Quien narra sus experiencias, sus emociones, sus miedos, afecciones y alegrías puede abrir su pensar y su propia subjetividad y así aprender de lo ya vivido, resignificándolo, hallándole nuevos sentidos” (Aguirre y Porta, 2017, p. 18)

Por tanto, las instituciones educativas dejan marcas en las subjetividades afirma Kaplan (2018), también lo hace en los cuerpos (Ribeiro en Gaggini, 2023). Experiencias alienantes y discriminadoras se han encontrado y se encuentran presentes en las instituciones lo que desafía pensar acerca de las desigualdades, la invisibilidad y marginalización en clave de prácticas éticas que tenga en cuenta los riesgos de la normalización (Luhmann, 2018). Pensar en clave de posibilidades donde podamos leer el mundo arriesgando el ser para sobrepasar las heridas del discurso de manera que todos los cuerpos sean importantes. (Britzman, 2016).

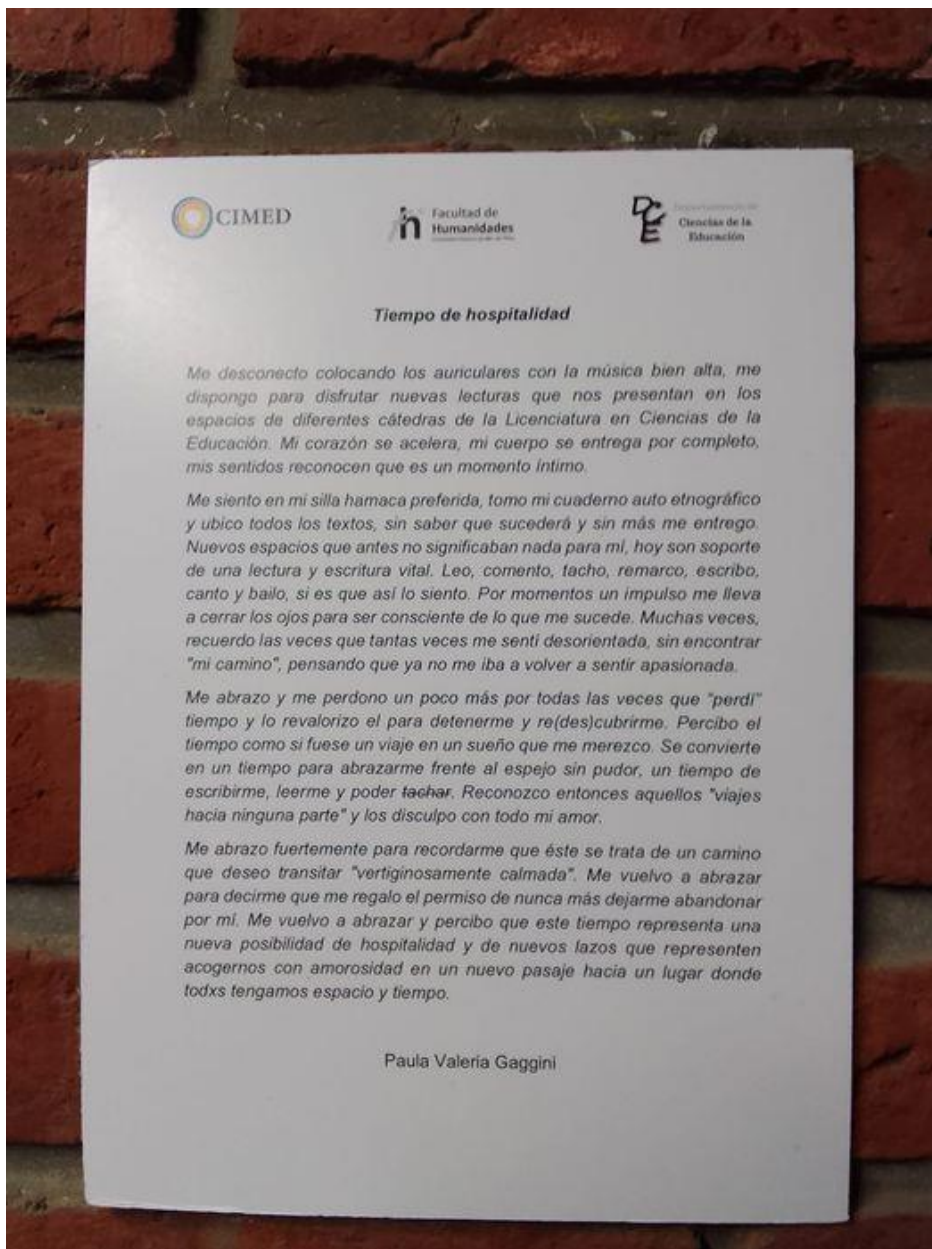
“preguntarse qué hacemos con los relatos y qué hacen los relatos con nosotros enraíza el conocimiento y lo sitúa en nuestra propia cognición. Compone y descompone experiencias en las que el investigador, los demás sujetos de una investigación y los lectores horizontalizan sus voces, dialogan y no varían respecto de su jerarquías —excepto por la intención de movilizar procesos de construcción de conocimientos dentro de la investigación educativa—. La dimensión emotiva, habitada por nuestros deseos, cuerpos y placeres, que nos regalan las polifonías de una conversación cuir en la educación, profundiza el relatar de nuestras propias experiencias vitales y nos anima a descomponer procesos de cogeneración de saberes más amables con nosotros mismos” (Porta y Ramallo, 2022b, p. 128)

El enfoque narrativo nos muestra la potencialidad que nos trae la indagación narrativa como aquella que no se encuentra en la búsqueda de representa sino más bien de generar (otras) relaciones de los sujetos con su ambiente, esto colabora según refieren los autores la posibilidad de experiencias más significativas y menos opresivas. Un “vivir, contar, recontar y revivir”, en el que no es suficiente contar historias ni tampoco lo es interpretarlas” (Porta y Ramallo, 2022b, pp. 115-116), donde se pretende “escuchar y a conversar como una posibilidad de habilitar la indagación mientras configuramos escenarios posibles en y para la educación”. (Lenz, Ribeiro y Ramallo, 2023, p. 13).

“El que narra da cuenta de su manera de mirar el mundo, narra su historia, da su testimonio. Quien recibe la narración tiene como oportunidad la escucha de ese relato, de esa voz, más de sí mismo” (Sandra Nicastro, 2006, p. 102). Volver a mirar lo ya mirado, con ojos que atraviesen el sufrimiento ajeno y el propio de las realidades que nos gustarían que fuesen de otra manera. A su vez, reconocer en las miradas de quiénes compartimos los diferentes espacios académicos, el reflejo de propios temores, inseguridades y dolores, como también de propios deseos de libertad, la realización de sueños y la afirmación en la voluntad de autorrealización. (Hooks, 2021, 42).

La dimensión (auto) biográfica se configura junto a la dimensión afectiva y profesional. El proceso de reconfiguración de nuestras experiencias vitales se da junto a quienes habitamos los diferentes espacios, dando lugar a una (trans) formación que es individual a la vez que colectiva. Ante lo expuesto, compartir este capítulo: “Autobiografía y vida académica en la UNMDP” específicamente en la Licenciatura, muestra la importancia de generar espacios donde las propuestas de formación conduzcan a la (auto) reflexión continua promotora de (otros) modos de relacionarnos, mirarnos, escucharnos y ser presencia afectiva en la universidad.

CAPÍTULO IV: Presencia (s) en la Universidad



Muestra en la universidad en 2022 (CIMED). (Ayciriet, 2023, p. 37)

“Entiendo que debemos darnos el tiempo y el corazón para reflexionar acerca de una pedagogía amorosa, tierna, que mire con ojos de alteridad, de manera genuina, desde la acepción de poseer en sí plena congruencia y abierta a la experiencia que nos expone como sujetos libres y transparentes de pensamiento y decisiones” (Gaggini, 2023c, p. 165)

En este capítulo compartimos las categorías de análisis que se desprenden de las conversaciones realizadas para llevar a cabo la presente investigación en diálogo con aquello que se desprende de mis registros autoetnográficos. Categorías que a su vez adoptan (otros) sentidos gracias a las voces de los/as autores/as que han teorizado sobre las mismas, en clave de escucha y diálogo horizontal. En lo personal, fue profundizada y fortalecida, cursando las diferentes cátedras, siendo integrante en los grupos de investigación, extensión, siendo adscripta en docencia e investigación y becaria. Allí es donde a partir de las conversaciones con los/as estudiantes de las cohortes 2019, 2020, 2021 y 2022, que dan sentido a esta investigación, se vislumbran diferentes categorías de análisis las cuales compartiremos en adelante.

En diciembre de 2021, en el marco de mi adscripción en investigación a las cátedras de Filosofía y Teoría de la Educación decidí realizar una serie de indagaciones acerca de los vínculos pedagógicos, mediante una encuesta abierta en formulario de Google a mis compañeros/as de la Licenciatura, ya que comenzaba a evidenciar que, más allá de los vínculos pedagógicos, existían componentes afectivos que permitían el sostenimiento y la permanencia en la Universidad entre compañeros/as entre sí como con los/as docentes. Las indagaciones tenían que ver con materias transitadas donde sentían que existía un vínculo pedagógico significativo y justificar porqué, las respuestas fueron publicadas:

“Los/as estudiantes, en sus voces indicaron la importancia de la presencia de educadores que se hicieron parte del sufrimiento de ellos/as, no obstante una pandemia que afectaba a todos/as por igual. Revalorizaron la presencia de aquellos/as profesores/as que han buscado estrategias sin importar las veces que debían cambiarlas para que se diera el aprendizaje, reconocedores de sus propios errores, solidarios, empáticos. Educadores que entienden que todos/as tenemos algo para enseñar, donde no prevalece la voz autoritaria de una de las partes sino que hay aprendizaje para todos/as aquellos/as que intervienen en el acto educativo, que escuchan y acompañan. La palabra “acompañar” estuvo presente en todos/as en cada uno de los testimonios” (Gaggini, 2022b, p. 193)

Cecilia (EE5) entrelaza directamente los vínculos pedagógicos con lo afectivo: “Los vínculos pedagógicos deberían entrelazarse con lo afectivo. A pesar de ser adultos, somos personas a las que nos suceden cosas”. Mariana (EE9) por su parte, planteaba: “Creo que los vínculos pedagógicos deberían ser principalmente amorosos, donde el otro importe. Se deberían romper las jerarquías y el trabajo de profes y alumnos sea de

retroalimentación”. Belén ponía en cuestionamiento la manera en la que la afectividad es tomada en cuenta como débil o poco seria por la primacía de la mirada racional, etnocéntrica, de neutralidad como refieren autores, mencionados anteriormente, como Abramovsky y Canevaro (2017), Ahmed (2019), Arfuch (2016; 2018), (Porta y Ramallo, 2020; 2022).

“me trastoca mucho. Porque la afectividad es algo que, como escuché de una profesora en una clase, no goza de autoridad social. Hay un desprestigio, una inferioridad o socavamiento que tilda la afectividad como algo "prohibido" en estos ámbitos, que la degradan por considerarla débil, poco seria o incluso entorpecedora de las actividades, tareas o cometidos que tenga la institución o el espacio. Los afectos, las emociones son contaminantes para las investigaciones o los espacios académicos que tienen que estar librados de estos (...) la cuestión de la racionalidad técnica está profundamente arraigada, permanece una noción etnocéntrica de la neutralidad y el higienismo del conocimiento. La no afectividad implica un mantenimiento del formalismo que hace al buen desenvolvimiento de las relaciones, por lo cual los vínculos son reducidos únicamente a una relación profesional, formal. (...) aún es difícil imaginar los vínculos pedagógicos en la Universidad, creo que eso tiene que ver con una hospitalidad que no surgirá a menos que exista una humildad para reconocer que se pueden hacer cosas diferentes” (Belén, EE20)

“Los vínculos deben darse siempre desde el afecto, respetando las individualidades, trabajando en equipo, abriendo la palabra y las sensibilidades” (Claudia, EE29)

“Por la cercanía en la que me encontré con respecto a los profes, tenía el poder de desestabilizar y volver a mi eje, saber lo que quiero ser y hasta donde puedo llegar” (Jesica, EE30)

Entre las dificultades y los desafíos que implica ser estudiantes universitarios/as en diferentes etapas de nuestras vidas, cualquiera sea, afloran sentimientos que han sido instalados en nuestras subjetividades, sentimientos traemos desde nuestra propia formación y trayectoria de vida (Kaplan, 2018, 2022; Porta y Ramallo, 2018). Dar espacio a la oscuridad que permanece de aquello que nos lastimó, dé lugar a la luz modificando el ritmo que venía dándose.

Tener en cuenta lo sensible y transformador en los sentidos, las prácticas y emociones de los sujetos en la cotidianidad de la vida académica, siendo conscientes del pasado vivido pero que también es pasado imaginado, afectivo, emotivo y expectante de transformaciones que pueden permanecer latentes en un periodo largo o dar paso a

despertares (Aguirre, Porta, Ramallo y Yedaide, 2018). Pensar los afectos en clave de posibilidad desde un cuidado que nivele la balanza de la justicia, en reconocimiento de una sociedad donde las reciprocidades puedan ser una red de colaboración, respeto y reconocimiento mutuo. (Kaplan en Gaggini, 2023b; Arévalos, Kaplan y Spazú, 2023).

Formarse, refiere Marta Souto (2016) es transformarse como sujeto lo que conlleva indefectiblemente transformar el medio en el que realizamos nuestras acciones profesionales. Con respecto a los modos en la que la formación profesional se configura gracias al acompañamiento docente que muestra otros modos de habitar y pensar el mundo y de aprender, Maira (6) hace referencia que:

“nuestra carrera tiene la particularidad que te forma para vivir un montón de tipos de investigación, por ejemplo, todo tipo de prácticas, la realidad que muestra la profundidad de cada campo de las ciencias de la educación, cada modo de dar clases (...) Ciencias de la Educación te hace ver de otra manera de enseñar de aprender, de pensar y habitar el mundo” (Maira, 6)

También algunas estudiantes revalorizan la amorosidad y la escucha atenta en el espacio de formación:

“Me parece que no es casualidad que la gente con la cual te cruzas, la sensibilidad que se despierta, la sensación de utopía en cada paso que damos, me hace pensar como que somos gente que cree en la vida, que cree en los pequeños gestos, que los cambios son posibles, en las construcciones colectivas, en las luchas, gente que cree que hacer bien y caminar hacia una mejor vida, hacia una buena vida, siempre se hace junto a otros. Esto lo percibo en cada clase, en cada charla y lo percibí en mi cruce con vos y en los intercambios posteriores. La escucha atenta, amorosa, sincera” (Claudia, 15).

“La amorosidad, que tiene que ver con pensar prácticas adecuadas, que tiene que ver con considerar los sujetos/as/es de aprendizaje (...) La amorosidad se relaciona directamente con poder considerar sujetos/as/es de aprendizaje, en ese sentido, en sujetos históricos con aprendizaje, en ese sentido, en sujetos históricos con aprendizaje y esto de desestimar la experiencia del sujeto que aprende” (Arancy, GF).

Belén asocia la afectividad a la erótica en la profesión docente en la universidad:

“El eros docente, que es una idea de Bell Hooks, que tiene que ver con esta reconfiguración dentro de la universidad de los afectos, pensando que los afectos, y como que todavía que es una condena social muy grande, de hecho, ella habla de cabeza flotante, en la universidad. Tiene que ver con esto, demasiado

academicismo. Y hoy, después de algún tiempo, yo creo que, no sé si son categorías, pero sumaría el tema del tiempo y de la escucha. Porque creo que hay cosas que se representan, que se escapan y que influyen en ese vínculo, y que tiene que ver con la universidad donde estamos insertes que tiene que ver mucho con la lógica capitalista, y que también un poco eso los límites del tiempo, como que interfiere” (Belén, GF).

Otra de las categorías presentada en las voces es la de tejer y “ser red” junto a quienes formamos la carrera.

“Asumir la red que hay, una cosa que no es una situación individual. Esto de la red (...) que no solo es de contención, sino es de problematización, es de vivir esa noción de que te atraviesa de manera integral, de poder vivir otras experiencias vinculadas al contenido que se está estudiando, pero desde otra mirada, desde otras subjetividades que aportan a que uno piensa distinto, eso es estudiar. Esa red, me parece que con personas que vos pensás que esta persona es un otro ámbito de la vida, no. El vínculo que tengo es pedagógico en esta red estudiantil y hay que problematizar un contenido académico específico, es en red” (Arancy, GF).

Claudia L (15) también refería que la posibilidad de generar vínculos “es lo que nos permite seguir caminando y nos sostiene como una red”

Natalia (13) se refería a los vínculos afectivos como la forma en la que nos sostenemos, nos contenemos y las redes que se tejen en esta carrera que construimos. “Sin los vínculos no sería nada”

En palabras de Sebastián (4b) “Nos necesitamos unos a otros y estamos intrínsecamente relacionados, nuestras historias tejen hilos”

En este sentido, Ayciriet (2022) refiere la importancia de generar posibilidades para trabajar “en red”, producir con otros/as y generar prácticas que se encuentran distantes a las que se realizan “en soledad” (p.7). Resulta interesante evidenciar que las decisiones estratégicas (Barbisán y Foutel, 2019) se consolidan en gran parte gracias a los modos en los cuales quienes comparten las diferentes tareas de investigación, docencia, extensión y/o gestión se vinculan afectivamente. Esto lo podemos ver también claramente en la figura del/la adscripto/a y becarios/as en tanto formación y como figura de acompañamiento es interesante para pensar esta categoría. El proceso de formación a decir de Aguirre (2022) acontece en el propio sujeto de formación quién atraviesa diferentes situaciones, relaciones y prácticas, desarrollando así su propio trayecto.

En el relevamiento de la encuesta realizada en 2021, la figura del adscripto/a en la encuesta tomó una gran relevancia en el contexto de pandemia en términos de acompañamiento. En los relatos de quienes realizaban tareas de docencia como

adscriptos/as encontramos la importancia también del acompañamiento de los/as profesores:

“Una experiencia de total enriquecimiento desde la asunción de un rol diferente. He recibido por parte de la cátedra un espacio y un trato como pares, y por parte de los estudiantes, palabras de afecto ante situaciones a resolver” (Cecilia, EE5)

“Fue una experiencia hermosa de la que me llevo muchos relatos significativos, movilizantes tanto de los profes como de los estudiantes” (Mariana, EE9)

“La experiencia es inolvidable, desde otra perspectiva y como un anclaje entre el equipo docente y lxs estudiantes, la adscripción es esencial para establecer un vínculo de par con lxs estudiantes y acompañarlx tanto con acompañamiento diario como con encuentros de co-construcción y diálogo” (Maira, EE12)

También esto fue indagado en los proyectos presentados en Becas CIN EVC 2022 y actualmente como Estudiante Avanzada UNMDP 2023 sobre las experiencias profesionales y vínculos pedagógicos en las trayectorias académicas a partir las voces de estudiantes adscriptos/as y becarios/as en la Licenciatura. Una de las preguntas focaliza acerca de la descripción de la experiencia en el rol en el marco de la adscripción y los vínculos que se generan con compañeros/as de la Licenciatura y docentes que acompañan en dicha adscripción. En las voces de los/as adscriptos/as:

“La verdad que fue una experiencia muy significativa, no esperaba que me impactara de tal manera. Porque si bien surgieron algunas cuestiones que tuvieran que ver con lo académico, administrativas y propias de la materia. También tenían que ver cuestiones que tenían que ver con el vínculo más humano digamos, estar ahí presente, generar lazos de empatía, eso me pareció súper importante y súper valore la predisposición de la profesora que siempre me preguntaba si los estudiantes necesitaban algo, como los podíamos ayudar. Creo que ellos estuvieron cómodos conmigo. Algo que me pareció súper importante eran los mensajes de agradecimiento de los estudiantes, capaz que yo sentía que no hacía mucho más que enviarles un mensaje o averiguar algo, pero me hicieron entender que ese pequeño movimiento, ese gesto que hacía era bastante y sobre todo teniendo en cuenta el contexto en el cual no nos podíamos ver” (Stephanie, 8A)

“La adscripción tiene que ver con aprender en el recorrido que una va haciendo, en un proyecto de investigación el acompañamiento es permanente. El vínculo que generé con los profesores de las materias en las que me adscribí, es un vínculo más allá de lo profesional, un vínculo como si fuésemos pares. No sentí nunca que fue un profesor que me quería enseñar sino que la manera de aprender era trabajar

juntos y siento que hay mucha generosidad por parte de este profesor hacia nosotras las adscriptas. Así fue una experiencia realmente hermosa” (Mariana, 2C)

“No es casualidad que todes les estudiantes de Ciencias de la Educación, o la gran mayoría vivamos de manera intensa, además muchas otras cosas que implican la vida académica como las adscripciones, los tutores pares, habitar un grupo de investigación, este tipo de cosas donde se vive la pasión, el acompañamiento, la sensibilidad (...) Entonces eso es algo re característico de nuestra carrera (Maira, 6)

“El vínculo con los estudiantes es muy bueno, compartimos grupos de whatsapp, varios fueron compañeros de cursada de algunas materias. Este año hubo menos cantidad de estudiantes y eso permitió generar un vínculo más estrecho, ya que en la cursada anterior éramos muchos, y eso no permitió conocer todos los proyectos presentados. Éramos 3 adscriptos y la relación era muy buena, también compartimos la cursada con ellos del seminario de Tesis, así que teníamos otras instancias de encuentro más allá de la adscripción. El vínculo con la profesora comenzó desde mi ingreso al grupo de investigación y se fue fortaleciendo durante la cursada de la materia el año pasado. En 2021 me presenté a una beca y ella fue mi directora de tesis, por lo tanto en esa instancia también compartimos momentos de trabajo conjunto. Cabe aclarar que ella también será mi directora en la presentación de la tesis final de la carrera, la cual estoy próxima a entregar. El acompañamiento se da a través de encuentros presenciales, virtuales, llamadas telefónicas y trabajo en el drive. Con los profesores de prácticos también se mantiene un buen vínculo, ya que cursé con ellos otras materias y también pertenecen al grupo de investigación” (Alejandra, 9B)

Podemos evidenciar que, la formación es contemplada desde su trayecto, implica:

“un andar en donde los sujetos caminan, decidiendo dónde transitar y lo hacen acompañados junto a sus docente. Acompañamiento y camino que se da en simultáneo y afecta a los/as participantes (...). Formación que representa posibilidad de autonomía, ayuda, expresión en ese trayecto personal de cada estudiante” (Aguirre en Gaggini, 2022d, p. 2)

En este sentido, podemos ver como las decisiones acerca de las cátedras en las cuales adscribirnos tiene además un componente biográfico que afectivo-afectante en palabras de Porta (2020):

“En problemática me adscribí porque fue el primer amor de la carrera (...). Fue lo primero que me llamó y que tiene que ver mucho con lo político y poder encontrar y empezar a verme más en Ciencias de la Educación cuando empecé a ver mucho que se podía construir y mucho que falta para poder construir y hacer políticas

(...) Fui un cuatrimestre además que disfruté mucho por ese acompañamiento. Me acuerdo también que hicimos un zoom para el momento de hacer los ensayos y ahí recontra disfruté el zoom, después me los mandaban por email y me gustaba aunque ahí tenía mucho peso porque ahí estaba solo un poco más adelantada un año y era lindo que pusieran esa confianza en mí. Después cursé socio que era la locura me fascino, mi primer acercamiento a la investigación, armar un proyecto de investigación. Leer los textos metodológicos toda esa cosa que me encanto e hiciera dos años o tres después quiera seguir en esa línea. Por ejemplo el eje de Educación y trabajo a mí me tocó de cerca, mi viejo es egresado de una escuela técnica y además da clase en formación en la municipalidad y ese título que tuvo de la técnica que fue lo que nos permitió en esos momentos malos poder sortearlo (Rosario, 3A)

Maira (6) refiere que los contenidos que se dan en las diferentes cátedras colaboran para descubrir nuestros temas de interés

“Los contenidos que se dan en cada materia también te ayudan o te incentivan a decir que más quiero explorar. Pienso en lo extracurricular que no solo en lo que respecta la vida universitaria sino que además empiezan a despertar otros intereses que tienen que ver con nuestras biografías, con nuestras trayectorias educativas para que podamos llegar a ampliar. No es casualidad que les compañeres de ciencias de la educación tengan distintos proyectos de tesis entre sí en distintos ámbitos, modalidades, niveles (...) Es súper validado en nuestra carrera porque en realidad nuestros intereses son validados y despiertan nuestros intereses que sí son profundos” (Maira, 6)

Mientras compartía en mis redes algunas fotos sobre el proceso de finalización de la etapa de conversaciones y comencé a recibir mensajes de aliento, chocolates de mis amigos/as, ofrecimiento de mates, acompañamiento, audios y mensajes llenos de afecto. Convencida que “la apertura de espacios de diálogos abre puentes colectivos” (Gaggini, 2022a, pp. 183-184), decidí invitar en ese diálogo que sigue dándose a diario, hacer juntos/as una nueva narrativa sobre los vínculos afectivos en la vida académica compartida, de modo de entrelazar nuestras voces, durante el mes de mayo de 2023. Entre audios y mensajes, compartimos un drive colaborativo donde fuimos interviniendo.

El disparador fue: ¿Cómo senti/mos que se entraman los vínculos afectivos a lo largo de tu profesión y vida académica hasta aquí en la Licenciatura en Ciencias de la Educación y luego de las conversaciones que hemos tenido a lo largo de este tiempo compartido?:



“Un compañero me dijo un día: la vida no es larga ni corta, es una. A partir de esa frase comencé a pensar la vida en momentos. Decidí, por tanto, hacer de esos momentos, sentires únicos, ya que no son repetibles debido a su historicidad. Los momentos pueden parecerse, pero nunca, jamás serán iguales. Este tipo de vivencias en el ámbito académico se sucedieron muchas veces, pero como en la vida misma, nunca fueron iguales” (María José², Cohorte 2022, 48 años). “Cuando hicieron la reunión inicial, recuerdo la emoción que tenía, lloraba no podía creer que abrieran la carrera en la universidad, que se reabrió después de tantos años de que estaba cerrada desde la dictadura” (Alejandra, Cohorte 2019, 44 años).

“Recuerdo una profunda alegría al inicio de la carrera de parte de todos porque fue algo muy significativo la reapertura de la licenciatura después del cierre de la dictadura” (Stephanie, Cohorte 2019, 31 años). “Que fuese reabierta en la Universidad Pública luego de haber sido cerrada por la Dictadura Militar Argentina de 1976, para mí fue algo sumamente liberador. Fue tan importante como el camino de recuperación de mi identidad. Llegué a las cursadas y fue un volver a casa” (María José, Cohorte 2022, 48 años)

“Desde lo vincular es lo que nos permite seguir caminando, nos sostiene como una red. Y esto hace posible el derecho al acceso a los estudios universitarios. Si lo miramos de una perspectiva de derecho, no es un tema menor lo vincular, tanto con los docentes como con los compañeros” (Claudia L, Cohorte 2022, 47 años).

“El entramado de los vínculos afectivos es altamente importante, potente, significativo, es un antes y un después en mi vida en el ingreso a la universidad, un antes y un después para bien, altamente positivo” (Natalia, Cohorte 2022, 39 años).

“Los vínculos, la forma en la que nos sostenemos, nos contenemos y las redes que se tejen en la vida universitaria. principalmente en esta carrera con la reapertura y con esta deuda que considero que había con la reapertura de la licenciatura, con la apertura del profesorado, mi vida pasa y gira en torno a la universidad, en gran mayoría (...) Principalmente por los vínculos en esta carrera que construimos, sin los vínculos no sería nada, nada. (Natalia, Cohorte 2022, 39 años). “Siento que, para educar, el vínculo es muy importante conocer al otro, conocer lo que piensa,

² Cabe destacar que no sabe su edad y nombre exacto porque es apropiada es por ello que se respeta el nombre y la edad que ella comparte en función de la tesis

conocer lo que le pasa al otro. Tiene que ver con la empatía, con ponernos en el lugar del otro, con llegar a acuerdos, con escucharnos sobre todo y fundamentalmente pienso que tiene que ver con abordar la vida en un tiempo diferente, en un tiempo más sereno, donde por ahí escaparnos un poco de la cultura de la inmediatez y donde el otro, la otra sea importante, donde podamos escucharnos, saber lo que necesita. (Claudia B, Cohorte 2020, 50 años)

"Vinculado un poco más lo que es el vínculo con el conocimiento es increíble y mágico. Ir hablando con otra persona te va despertando otras ideas, otras visiones y ahí te das cuenta que somos seres sociales y es hermoso lo que se crea en base a esa conexión y esa sinergia con distintas personas" (Antonella, Cohorte 2019, 36 años). "Los vínculos se entraman primero estando uno abierto a recibirlo (...) lo fundamental es que uno esté dispuesto a querer construir ese vínculo, porque si vos no que estás dispuesto a construir, creo que no podés construir otras cosas, ni el conocimiento, ni los aprendizajes" (Mariana, Cohorte 2019, 50 años) "Estos vínculos afectivos que he generado con la universidad y en mi vida académica han hecho que mi paso hasta ahora por la Licenciatura en Ciencias de la Educación no sólo sea una carrera, sino es mucho más (...) Se deja ver toda esa vinculación afectiva, amorosa, en actos sencillos y simples, como los que hemos conversado en ocasiones, sobre todo en las escuchas, en las escuchas amorosas, en los espacios que generamos para con otros/as" (Jesica, Cohorte 2021, 41 años).

"Ser estudiante universitario, al menos en esta edad o al menos para mí, es mucho más de lo que yo pensé que iba a ser, porque no sólo me siento cómoda, a gusto, sino que encuentro un lugar de pertenencia, me siento siendo parte de momentos, (...) momentos de habitar, de compartir, de ser parte, de sentirme cobijada y poder dar cobijo también en un abrazo amoroso hacia otras personas" (Jesica, Cohorte 2021, 41 años). "Encontré un espacio en donde poder disfrutar de la vivencia académica. Comprendí que mi sentir no era único en el mundo y que había otros que sentían como yo (...). Al llegar a esta carrera y embarcarme en este viaje pude encontrar muchísimas personas que piensan y sienten como yo. Esto fue maravilloso y lo sigue siendo. No deja de sorprenderme cada día las cosas que se logran a través de algo tan simple como el amor" (María José, Cohorte 2022, 48 años)

"En este tiempo reconozco que me he vuelto más crítica, lo que he visto, lo que aconteció, lo que me (con) movió hizo lo suyo entonces ya no idealizo "tanto" todo lo que veo, lo que oigo, todo lo que me toca y a lo que toco y sin embargo no creo que eso implique que crea menos, que me asombre menos o que me conmueva hasta las lágrimas como el primer día" (Belén, Cohorte 2021, 23 años) "Es hermoso ver cómo se habita la universidad, cómo se habita el territorio, pero no como espacio geográfico o institucional, sino cómo se habita personalmente y con todos los sentidos puestos ahí, tanto individual como colectivo (Jesica, Cohorte 2021, 41 años). "En cierto modo el grupo nos mantiene y nos sostiene, la presencia del otro nos contiene y sostiene. Lo colectivo tiene mucho poder, nadie se salva solo decía Freire. Nos necesitamos unos a otros y estamos intrínsecamente

relacionados, nuestras historias tejen hilos y creo fervientemente que todo pasa por algo” (Sebastián, Cohorte 2019, 23 años)

“Me parece que no es casualidad que la gente con la cual te cruzas en la universidad, la sensibilidad que se despierta, la sensación de utopía en cada paso que damos, me hace pensar como que somos gente que cree en la vida, que cree en los pequeños gestos, que los cambios son posibles, en las construcciones colectivas, en las luchas, gente que cree que hacer bien y caminar hacia una mejor vida, hacia una buena vida, siempre se hace junto a otros” (Claudia L, Cohorte 2022, 47 años) “Qué tan importante, ¿no es cierto?. Es el otro como humano, como ese abrazo fraterno, ese abrazo de sentirte que no estás solo, que no estamos solas en este transitar, el contacto (...) creo que es lo más importante que hay, sentir que el otro está, que el otro está presente, que el otro está y que puede uno contar con ese otro, ese otro amigo, amiga. Y creo que está, que lo da esta carrera que fui iluminada, fui una iluminada al seleccionarla, entre tantas. Me siento muy feliz de haber seleccionado esta carrera, de haberla elegido” (Lorena, Cohorte 2021, 48 años)

“Esta carrera me transformó. Pienso que incluso en el tiempo transcurrido entre nuestra entrevista en noviembre de 2021 y este presente que nos reencuentra en mayo de 2023, hubo tanta metamorfosis, que no podría describirla. Sigo asombrándome acerca de la manera en la que nos relacionamos con el conocimiento desde los confines de esa facultad y más particularmente desde la carrera” (Belén, Cohorte 2021, 23 años) “Somos otros en conjunto con otros. Somos nosotros, pero no sólo somos nosotros, sino que también hay sentí-pensares de las otras personas que nos conforman a nosotros como estudiantes, como personas, como profesionales” (Jesica, Cohorte 2021, 41 años)

“Los que estamos acá no es por casualidad, los que elegimos esta carrera somos gente que creemos y que nos brindamos al otro. Sobre todo, creemos en esto de construir mundos mejores, en cada gesto y en cada mirada” (Claudia L, Cohorte 2022, 47 años) "El momento académico que estoy transitando no es solo mío, sino que en algún punto también les pertenecen a todas aquellas voces, palabras, abrazos, sentires que me fueron y van acompañando en los distintos momentos de mi experiencia universitaria. Y justamente me resulta la experiencia compartida un lugar de transformación que no es efímero, sino que permanece" (Yamila, Cohorte 2019, 44 años) "Personalmente y a un pasito de terminar este ciclo en nuestra vida, solo puedo decir que en lo personal esta carrera y todas las personas que la componen han sido muy importante en la transformación de los vínculos durante todo este recorrido de nuestra Licenciatura” (Mariana, Cohorte 2019, 50 años)

“Hoy diría que reafirmo que lo personal es político, lo pedagógico es personal y por eso es político. Los afectos son políticos, Diría que me sigo preguntando acerca de la autenticidad de lo que hacemos, de lo genuino de nuestra práctica educativa y mencionaría que al final del día siempre quedan gestos” (Belén, Cohorte 2021, 23 años) “Por ahí ha llegado el momento de abandonar las viejas

antinomias entre la vida académica y la vida afectiva para poder avanzar hacia una pedagogía más humanizadora. (...) Siento que los vínculos, siempre que uno habla de una relación de vincular, de afecto y todo, como que trasciende lo que lo que trasciende desde mi sentido en mi corazón es como una sensación de felicidad. La felicidad del encuentro con el otro” (Claudia B, Cohorte 2020, 50 años)

“Día a día, fuimos entendiendo que nada se hace solo, que siempre lo mejor es con otro y con otros. Siempre es mejor si tenemos quien nos sostenga con la palabra, con un abrazo o con un simple gesto. Todos y cada uno de los espacios que habitamos se llenaron de esos vínculos maravillosos que nos fueron transformando como personas y como profesionales de la educación. Creo que esta Universidad y fundamentalmente esta carrera nos ha dado mucho más de lo que imaginamos. Nos dio la pasión, nos dio la calidez, nos dio la apertura, nos dio la escucha, nos dio la sensibilidad y nos dio esta nueva mirada con la que somos capaces de entender-nos y de comprender-nos” (Mariana, Cohorte 2019, 50 años)

“El entramado de voces, en un (otro/a) texto/conversación que se dio en este contexto de invitación y posibilidad podemos notar cómo se configuran las autobiografías personales y colectivas. Ya no somos los/as mismos/as después de transitar la Licenciatura a partir de las propuestas generadas en el marco de una carrera que repara en parte el inmenso dolor y pérdida que provocó la dictadura. Asimismo, en esta conversación se encuentran aquellas voces calladas, por tanto, hablar de vínculos afectivos en la universidad representa una posibilidad de habilitar presencias amorosas en común- unidad. Convoca, sin lugar a dudas, a dar la Bien-venida a cada uno/a de quienes decidan ser parte de este hermoso regalo que representa ser parte de Ciencias de la Educación en nuestra Universidad Pública” (Paula, Cohorte 2019, 43 años)

La narrativa compartida en cada encuentro de conversación representó la oportunidad de provocar en el relato un ejercicio de escucha, sentir y mirar más (Sontag, 1984); que implica poder desatarnos de los lazos con los prejuicios ajenos que nos aleja de la existencia de lo que deseamos y de poder colocar una mirada afectiva en educación tiene que ver como refieren Ramallo y Porta (2018) en la posibilidad de desnaturalizar la normalidad y colonialidad tan dolorosa que se nos impone y atraviesa. Entramarnos en un encuentro que escape del intento de violentar subjetividades de manera física y simbólica, que valore todas y cada una de las voces y mire con generosidad.

Podemos evidenciar, a partir de los documentos analizados en correspondencia con las voces de quienes permanecemos en diálogo en la presente tesis, los modos en los cuales asumen, quienes conforman las carreras de Ciencias de la Educación en el marco de la Licenciatura como el Profesorado en Ciencias de la Educación en la UNMDP, un posicionamiento marcado para llevar a cabo propuestas en cuanto al acompañamiento.

Acompañamiento que busca sostener y mantener en/desde el inicio en la permanencia de sus estudiantes a lo largo de su profesión académica. Contemplando su complejidad y la heterogeneidad (Chiroleu, 2002) en tanto un concepto que atañe a los vínculos que organizar la vida e historia de los/as académicos/as y asumiendo que la profesión académica comienza y se da en el transcurso de las carreras, mucho antes de acceder a la acreditación del título. (Marquina, 2012).

Los relatos de los /as estudiantes de diferentes cohortes, edades, trayectos formativos previos y los que se fueron generando a lo largo de la Licenciatura en su profesionalización, nos muestran los modos en los que se entrelaza la profesión y vida académica y es atravesada por los conocimientos que se generan, circulan y se transmiten (Noriega y Ulagnero, 2021). Se evidencia la importancia que se da a los modos de vincularse afectivamente a la vez que se cuida lo pedagógico por parte de los/as docentes quienes además van acompañando a quienes van construyendo su propia profesión en tanto adscriptos/as y/o becarios/as.

Para comprender los procesos de reconfiguración de los vínculos afectivos y profesionales en la vida académica de los/as estudiantes de la Licenciatura, quienes nos encontramos marcados por experiencias biográficas que nos atraviesan y transforman. A medida que fueron avanzando las indagaciones se evidenció que el acompañamiento entre quienes compartimos la carrera se da de un modo particular y es por ello que se marca la presencia del componente afectivo dentro del vínculo pedagógico que potencia el modo de asumir la profesión. Un acompañamiento respetuoso, atento a la mirada y la escucha, cuidadoso, cargado de gestos y amorosidad. Se destaca una construcción de la Licenciatura de co-construcción con la capacidad de tejer redes junto a otros/as como una (otra) posibilidad de (trans) formación colectiva que sostiene desde el inicio y perdura para la permanencia dentro de la universidad.

Pensar los afectos, nos da pistas para abordar los gestos afectivos en la pedagogía cargados de amorosidad y hospitalidad. Gestos que contienen una mirada y escucha que considera a los/as demás. Estar atentos y disponibles al gesto del otro/a, reconocer su vulnerabilidad, el cuidado como gesto, aprender a convivir. Pensar en la infinidad de sentidos que abre esa manera de estar juntos, de vincularnos y situarnos en el gesto de generosidad. Habitar aquello que deseamos quedarnos conmovidos/as para promover encuentros que dejen (otras) nuevas marcas que lleven consigo el deseo de querer regresar

a experimentar las clases en encuentros co-creados (Maggio, 2021) con los/as estudiantes. La amorosidad aparece en los relatos como aquella no solo como nos invita a pensar Freire (1994) para los/as estudiantes, sino para el propio proceso de enseñar (p.77). Amorosidad marcada por un posicionamiento ético-político que se descubre como modo de vinculación afectiva y profesional, como podemos leer/escuchar en el relato compartido anteriormente.

Hemos compartido experiencias de estudiantes avanzados/as, con quienes afianzamos nuestra profesión, en tanto adscriptos/as a docencia y/o investigación, como extensionistas, participando en el centro de estudiantes y/o en gestión como representantes en los claustros estudiantiles en una carrera que está dando sus primeros pasos pero que se moviliza con la certeza que la construcción es necesariamente colectiva. Fuksman y Nosiglia (2022) nos comparten su preocupación acerca de la importancia de indagar acerca de las condiciones actuales de trabajo en las universidades argentinas para pensar el desarrollo de las funciones de los/as académicos/as en docencia, investigación, extensión y de gobierno (p.3).

Un camino posible es dar cuenta de la conexión entre la dimensión afectiva como potencia para la dimensión profesional, generada gracias a una decisión que es ética y política en tanto acompañamiento cotidiano de quienes somos parte del territorio. Acompañamiento que representa una presencia que mira y escucha genuinamente, teje redes y comparte gestos cargados de amorosidad.

Lo que me gustaría compartir para finalizar este capítulo es una carta en el marco de residencia del Profesorado a futuros/as educadores/as:

“si realmente sentimos en nuestros corazones que la educación es el camino, nunca soltemos ese deseo. No le tengamos miedo a la equivocación, simplemente intentemos las veces que sean necesarias seguir nuestro deseo. Seamos educadores sin olvidarnos nunca del sentido de (trans) formarnos para toda la vida y que eso se logra indefectiblemente junto a quienes habitan nuestros territorios.

El afecto es el motor donde reside la fortaleza que nos donan quiénes nos hacen ser mejores en lo cotidiano. Entreguemos aquello más valioso que tenemos para dar: Amor. Que sea mediante gestos que miren, escuchen, sientan y representen una presencia que abraza fuertemente y deja huellas en las demás vidas. ¡Seamos Pedagogía y tejamos redes donde vayamos!”

Vínculos
Afectivos

Vínculos
Profesionales

Acompañamiento

Presencia (s)

Mirada
Escucha
Tejer redes
Gestos de amorosidad y
hospitalidad

CONCLUSIONES RECEPTIVAS

“Me quedo abrazada a la invitación para seguir pensando en otras posibilidades de mirar (nos) desde lugares que imaginamos y deseamos, contemplándonos en un Nosotros/as. Que la educación sea ese espacio de abrigo donde podamos ser parte todos/as en este camino. Buscar nuevos (otros) modos de miradas que se conmuevan ante la presencia de quiénes compartimos los diferentes espacios educativos. Que deseemos ser esos puentes afectivos para quienes esperamos ser mirados con amor y ternura” (Gaggini, en Bertello y Gaggini, 2023)



“Tras más de 30 años ❤️ Re descubriendo la sensación en el tacto convirtiéndonos casi casi en una sola, ese olorcito de mi niñez, recordando que nos deseos nunca se diluyeron, solo esperaban el momento preciso. Mi abuelo celebra desde el cielo porque estamos escribiendo un nuevo capítulo” (Registro Facebook, 28 de julio de 2023)



El modo particular en el que habitamos los diferentes espacios da cuenta de un posicionamiento ético-político de quienes somos parte de la carrera de vincularnos de (otros) modos más amables en el ámbito académico, más allá de lo pedagógico, que contempla la afectividad en gestos vitales que me resultaron interesantes de analizar.

Retomando las preguntas del proyecto ¿Cómo se componen los vínculos afectivos y profesionales de los estudiantes que inician su vida académica a partir del reconocimiento autoetnográfico? ¿Cómo se componen los vínculos afectivos de los/as estudiantes y docentes a través de las entrevistas dialógicas? A partir de las categorías identificadas en los objetivos anteriores sobre los vínculos afectivos ¿De qué manera se relaciona con los aspectos biográficos- formativos de los/as estudiantes?

En principio, a partir de la categoría de vínculos pedagógicos, el foco fue puesto en la afectividad y aquellos vínculos afectivos que potenciaron los modos en los cuales se fue forjando la propia profesión. Las categorías analíticas para comprender los componentes de los vínculos afectivos y profesionales que se fueron desprendiendo en el proceso de la tesis, tiene que ver con la comprensión de un modo particular de acompañamiento y de relaciones intersubjetivas e (inter)biográficas (Martino y Ramallo, 2022). El afecto en los vínculos pedagógicos, como se desarrolla a lo largo de la Tesis, representa el sostenimiento para que muchos/as de nosotros/as habitemos la universidad de modo de ir sanando y transformando (nos) a la vez que transformamos los espacios en los que desarrollamos nuestra vida profesional pero también personal, con nuestros vínculos más cercanos, incluso quiénes se encuentran fuera del mundo académico y de la educación. Nuestras biografías se encuentran interrelacionadas y nos transformamos de manera colectiva, poder ser conscientes de modo de poder hacer que este transitar por el mundo sea más amoroso y que eso mismo sea lo que represente la presencia en los espacios académicos.

El vínculo afectivo en la educación, en este sentido, contempla los sentimientos que se van generando a partir de la relación interpersonal y permite sentirse afectado en cada acontecimiento educativo (Porta y Flores, 2017). “Buscar incansablemente hasta encontrar los modos de vincularnos y de estar presentes (...) y encontrar en sus voces las propuestas que necesitamos” (Gaggini, 2023c, pp. 164-165). (Con) movernos en un descubrimiento de miradas horizontales que nos transforma justamente por la existencia del compromiso amoroso cargado de gestos minuciosos de hospitalidad. Habilitar, porque

no, otras miradas posibles que representen un abrazo y un recibir cotidiano en nuestros espacios educativos. Miradas que representen gestos en lo grande y lo pequeño, como nos invita a pensar Rattero (2009): “lo grande en lo pequeño. Una tarea monumental en un gesto nimio” (p.11).

El acompañamiento implica un habitar para pensar “junto con” quienes comparten los diversos espacios que habitamos. Para potenciar la fuerza de ese acompañamiento, la implicación afectiva (nos) sostiene, enlaza, transforma, sana, conmueve. Las huellas que traemos en nuestras propias experiencias formativas, nos atraviesan e incluso con frecuencia nos limitan la capacidad que tenemos de provocar experiencias de formación donde exploremos el disfrute, la erótica, el deseo, la pasión en nuestros cuerpos. Vivir las clases, como encuentros, como conversaciones, valorizar nuestra voz como sujetos que tenemos cosas para decir, cosas importantes y saberes para poner nuestras historias y saberes en movimiento. (Ribeiro en Gaggini, 2023).

La decisión asumida al presentar el proyecto de modo que esta tesis se desprenda de un estudio autoetnográfico, fue justamente lo que dio lugar a la posibilidad de habitar reciprocidades en cada diálogo que se produjo sea a modo de conversaciones, mensajes de texto/audio e incluso la primera encuesta abierta. Los intercambios han tenido la particularidad de haber permitido lazos o redes que evidencian la transformación colectiva, como puede verse a lo largo de la tesis, pero más aún en las relaciones cotidianas que forjamos. En cada una de las conversaciones a los/as estudiantes de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencia de la Educación (Cohortes 2019-2022), se puede vislumbrar la importancia que se da a la afectividad, ya sea por parte de los/as docentes como los compañeros/as, dentro del vínculo pedagógico. Las diversas maneras en la que los vínculos afectivos se presentan desde el acompañar genuino, respetuoso, atento a la mirada y la escucha, cuidadoso, cargado de amorosidad, representa en sí mismas una posibilidad de (trans)formación colectiva que sostiene en la permanencia dentro de la universidad, para muchos/as de nosotros/as llegando a nuestras tesis.

Encontrar la manera de ampliar encuentros más amables para propiciar condiciones como educadores e investigadores sociales asumiendo el compromiso de habilitar (otras) metodologías que habiliten escenarios donde se puedan representar emociones y corporalidades sensibles de modo de interactuar y además producirse un aprendizaje mutuo. (Fuentes, 2023).

Apostar a una transformación colectiva del cual somos responsables todos/as Skliar (2019). En un “hacernos responsables” como refiere Butler (2009) donde podamos ser capaces de confesar que cuando hablamos desde nosotros/as mismos/as, estamos haciéndolo también con voces de todos/as aquellos/as que nos influyeron y aquí la importancia de pensar en lo presentado en los primeros párrafos del presente escrito.

La educación como una experiencia como un acontecimiento amoroso que resulte de una búsqueda comprometida de transformación. “Toda experiencia está asociada a la educación repara en que toda experiencia es formativa, al conducir a una transformación de sí mismos/as”. (Contreras, 2011, p.241). Nuestra autorrealización se encuentra enlazada junto a la de los/as demás, desplegada como un acontecimiento ético que busca mirar los rostros en sus voces (Levinas & Cohen, 2000), para (re) encontrarnos y (re) descubrirnos. Un encuentro desde una alteridad elegida como modo de relación con otros/as, quiénes (nos) interpelan como seres humanos.

La presencia del otro/a nos interpela y de quién/es deseamos hacernos responsable de acoger, la cual podría traducirse en un abrazo que contiene en sí el compromiso de sostener, de acompañar, de pensar la alteridad (Bárcena y Mélich, 2014). Una alteridad que nos abraza porque como refiere Martino:

“sin el otro caminar es imposible, porque siempre está para darte su mano. Porque siempre está para no dejarte caer, porque sus palabras te dan fuerza y porque sabiendo que está ahí, todo es más fácil. Porque el sentirse acompañada para continuar es sentirse seguro de que todo estará bien. Porque ese otro me completa y juntos somos esa fusión perfecta” (Martino, 2021, 152).

Ante lo expuesto, esta tesis genera un espacio de (trans) formación en sí misma. Mientras nos fuimos vinculando afectivamente, en cada encuentro, incluso sin conocernos físicamente, fuimos compartiendo todo aquello que podía servir para la formación en los diferentes espacios de investigación, docencia e incluso extensión, de modo de potenciar las trayectorias junto a otros/as. Fortaleciendo lazos, es que podemos potenciar sin lugar a dudas nuestras experiencias profesionales-personales, fortalecimiento que ocurre siendo acompañados/as, sostenidos en esas presencias genuinas, amorosas, hospitalarias.

Todo lo que hacemos tiene consecuencias en los demás y en nosotros/as mismos/as, empezar por uno/a mismo/a, indefectiblemente como se presenta a lo largo de este escrito todo acto individual es a la vez colectivo. Un modo particular de “estar siendo” en la

propia formación, la manera en la que mientras nos estamos formando como estudiantes en parte vamos siendo docentes (investigadores/ pedagogos) y evidenciar mientras nos formamos los modos de legibilidad o legitimación. Movernos junto con quienes habitamos los diferentes espacios para motorizar un pensamiento, estar en situación, saber construir escenas educativas junto a otros/as y compartir para potenciar. Reconocer y poner en palabras: “la exclusión que genera la falta de empatía, de lazos amorosos, de la mirada que contemple las falencias y dolencias que llevamos como seres humanos”. (Gaggini, 2023c, p.164).

La presente tesina busca poner rostro y voz a quienes habitan la vida académica en el marco de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, carrera de reapertura tras ser clausurada en un marco sumamente doloroso como lo fue la dictadura cívico militar que se llevó la vida de muchas personas. Podemos vislumbrar características particulares que hacen de la carrera un espacio donde la importancia de los vínculos afectivos potencia los modos en los cuales consolidamos nuestra profesión y la toma de decisiones estratégicas.

Muchos/as quienes somos parte de la carrera vamos forjando nuestra profesión académica en los diferentes espacios que se abren como hemos expuesto a lo largo de esta tesis: el acceso a las adscripciones en docencia e investigación, a las becas, también en espacios de militancia en el centro de estudiantes, en tareas de extensión y/o gestión en los claustros estudiantiles y próximamente en el claustro de graduados/as, ya que muchos/as estamos accediendo a nuestra graduación y con esto también la posibilidad de concursar y acceder a carreras de posgrado.

Dejando en pausa destacamos la importancia de continuar profundizando indagaciones que nos conduzcan a revitalizar el campo de la profesión académica y encontrar (otros) modos de vincularnos de modo que cada vez podamos ser más quienes no sólo tengamos acceso, sino que además demos cumplimiento a nuestras metas personales y profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecasis, L., Adduci, N., Arevalos, D., Catelli, J., García, P., Glejzer, C., Kaplan, C., Orbuch, I., Orguilia, P., Sukolowsky, L., Szapu, E., y Vinocur, S. (2021). *Los sentimientos de la escena educativa*. 1ra Ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y letras Universidad de Buenos Aires.
- Abramowski A. y Canevaro. S. (2017). *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Los polvorines, Universidad Nacional de Sarmiento. Ediciones UNGS.
- Adams, T; Bochner, A. y Ellis, C. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Revista Astrolabio*, 14, 249-273.
- Aguirre, J; Porta L; Ramallo, F. y Yedaide, M. (2018). Vidas, utopías, memorias y pedagogías. En: Despegar la imagen del espejo. Exploraciones sensibles de la reforma universitaria de 1918. Porta, L. (Coord.) Eudem, 143- 147.
- Aguirre, J. y Porta L. y Ramallo, F. (2018). La expansión (auto) biográfica: Territorios habitados y sentidos desocultados en la investigación educativa. *Revista inter territorios*, 4, (7), 1-20.
- Aguirre, J., Porta, L. y Ramallo, F. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. *Horizontes*, 41(1), e023012-e023012.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019a). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Espacios en Blanco*. Serie de indagaciones. 1, (29), 161- 182.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019b). Narrativas (auto) biográficas en la pedagogía doctoral. Formas otras de habitar los cotidianos de la formación en el posgrado universitario. *Revista Ponto de Interrogação*, 9, (1), 1-39.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019c). Sentidos y potencialidades del registro (auto) etnográfico en la investigación biográfico-narrativa. *Revista Linhas Críticas*, 25, 1-18.
- Aguirre, J. y Porta L. (2019d) A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigacao narrativa. Em: Ogeda Guedes, A y

- Ribeiro, T (comp.) *Pesquisa, alteridad e experiencia: metodologias minusculas. Rio de Janeiro, Ayvu.*
- Aguirre, J. y Porta, L. (2017). La Formación Docente en Argentina. El Proyecto “Polos de Desarrollo” a partir las narrativas de los actores/ Teacher Training in Argentina: The “Development Poles” Project, from actors’ narratives. *Revista Praxis Educativa*, 21, (3), 14-22.
- Aguirre, J; Boxer, M; De Laurentis, C. (2019). Lo (auto) etnográfico como territorio fecundo para una pedagogía queer: Narrativas de experiencias performáticas en el trayecto doctoral. *Revista de Educación*, Facultad de Humanidades, Mar del Plata, (18), 187-205.
- Aguirre, J., Foutel, M. y Porta, L. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. En: II *Encuentro Internacional de Educación*. Tandil, Buenos Aires. Argentina
- Aguirre, J., Arevalo, A., Branda, S., Bustelo, C., De Laurentis, C., De Souza, E., De Souza, R., Martínez, C., Murillo Arango, G., Nuñez, M., Porta, L., Ramallo, F., Ribeiro, T., Sanchez Sampaio, C., Sarasa, C., Suarez, D., Trueba, S., Vouilloz, M., Yedaide, M. (2020). *La expansión biográfica*. (Coord.) Porta, L. Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Buenos Aires, Argentina.
- Aguirre, J. (2022) *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente” Polos de Desarrollo”*. 1ª Ed. Mar del Plata: EUDEM.
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad: una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Aiello, M., Fernández Lamarra, N., Marquina, M. y Pérez Centeno, C. (2018). *La educación superior universitaria en la Argentina: situación actual en el contexto regional*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Alves, N; Catelli, J, Carrasco Aguilar, C; Cerullo, N; Furlán, A; Kaplan, C; Korinfeld, D; Mora Oleas, J; Nuñez Caldas, A; Luzón Trujillo, A; Ochoa Reyes, N; Ordoñez, M; Porta, L; Ramallo, F; Rodríguez Gómez, H; Ruiz Muñoz, M; Sandoval Esparza, M; Silva, V; Untoiglich, G. (2018). *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Ángulo Rasco J.F. (2016). Las justicias de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30 (1), 37-47.
- Ángulo Rasco, J. (2021). Poner el cuidado y el afecto en el centro de la pedagogía. *Voces De La Educación*, 17-34. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/446>
- Arévalos, D., Kaplan, C. y Szapú, E. (2023). Sociedad y afectos. Apuntes para una Sociología de la Educación emergente. *Revista de Educación*, (28.1), 63-81.
- Arfuch, L. (2013). Identidad y narración: devenires autobiográficos. *Vertex: Revista Argentina de Psiquiatría*, 127-131.
- Arfuch, L. (2016). El “giro afectivo”. Emociones, subjetividad y política. *Revista DeSignis*, (24), 245-254.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. 1º Edición Villa María: Eduvin.
- Ayciriet, F. (2023). Narrativas visuales y microrrelatos en la pandemia y pospandemia. Intervención en el Taller de Aprendizaje Científico y Académico (TACA) de la Licenciatura en CCEE (FH-UNMdP). http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/1009/Ayciriet%20Federico_Especializaci%C3%B3n%20en%20Docencia%20Universitaria.pdf?sequence=1.
- Ayciriet, F. (2022). Socialidad y condición sensible desde los gestos para pensar la práctica profesional docente: Lo íntimo como relato emergente. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-11.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Miño y Dávila.
- Barbisan, R. y Foutel, M. (2019). La influencia de factores psicosociales individuales en decisiones académicas. En: *XIX Coloquio Internacional de Gestión Universitaria ‘Universidad y desarrollo sustentable: desempeño académico y los desafíos de la sociedad contemporánea’*. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.
- Bazán, S; Di Franco, G; Porta, L. y Tranier, J. (2020). Concatenaciones fronteras: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Revista Praxis Educativa*, 24, (2), 1- 18.

- Bénard Calva, S. M. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. (Comp.) Bénard Calva, S., Adams St. Pierre, E., Adams, T., Bochner, A., Burns, M., DeMarrais, K., Ellis, C., Jerz, D. Preissle, J., Rambo Ronai, C., Richardson, L. y Tullis, J. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertello, P. y Gaggini, P. (2022) En dos voces. Relato de una experiencia compartida entre el encuentro de lo didáctico y lo narrativo. *V Jornadas de Investigadorxs, Grupos y Proyectos en Educación. "Tiempos (re) inaugurales en el campo educativo contemporáneo. A propósito de la apertura del Profesorado Universitario en Ciencias de la Educación*. CIMED/ Departamento de Ciencias de la Educación/ UNMDP/ Ciencias de la Educación HxEP. Actas ISBN: 978-987-811-091-2.
- Bidaseca, K., Bohrt, T., Cangí, Adrián., Chávez, R. Gramaglia, P. (2021) *Poética erótica de la relación: sentipensar con María Lugones: una reflexión desde el intersticio*. 1a ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Revista Andamios*, 9, (19), 49-74.
- Blanco, M. (2017). Investigación narrativa y autoetnografía: semejanzas y diferencias. *Revista Investigación Cualitativa*, 2, (1), 66-80.
- Blanco, M. (2018). Autoetnografía y viajes académicos. *Revista Investigación Cualitativa*, 3, (2), 1-5.
- Borgobello, A., Brun, L., Prados, M. y Pierella, M. (2022). Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis educativa*, 26(2), 111-132.
- Boxer, M; Porta, L. y Ramallo, F. (2019). Tres (re) inscripciones performativas: dislocar la pedagogía, expandir la docencia e interrumpir el dolor social. *Revista Praxis Educativa*. 23, (3), 1-16.
- Britzman, D. P. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, (9), 13-34.
- Brunner, J. (1994) (coord.) *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. CEDES, Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/brunner.rtf>

- Butler, J. (2009). Responsabilidad. En: *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. Centro de Ciencias Sociales de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. *Revista (Syn) Thesis*, 7, (1), 41-52.
- Chiroleu, A. (2019). Expansión de oportunidades en la educación superior en Argentina, Brasil y Chile: alcances y límites de una política necesaria. *Derecho a la educación. Expansión y desigualdad: tendencias y política en América Latina y Argentina*. Universidad de Tres de Febrero, 57-69.
- Clandinin, J y Connelly, M (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez de Lara, N., Connelly, M., Clamdinin, J., Greene, M. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Laertes.
- Contreras, D. (2011) Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En: Contreras, D. y De Lara Ferré, N. (2011). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Cornejo, I & Rufer, M. (2020). *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología*. CABA. Clacso; México: Centro de estudios Latinoamericanos Avanzados.
- Corona Berkin, S. & Kaltmeier, O. (2012). Introducción. En: *En dialogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. Ed. Gedisa S.A, México.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. Universidad de Guadalajara. Editorial Calas.
- Da Costa, A. C. G., Méndez, E. G., Beloff, M., y Jodara, M. (1995). Pedagogía de la presencia: introducción al trabajo socioeducativo junto a adolescentes en dificultades. Editorial Losada, Unicef Argentina, Oficina Regional para América Latina y El Caribe.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Revista Investigación cualitativa*, 2, (1), 81-90.

- Denzin, N. (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En: Denzin, N y Lincoln, Y. (comp.) En: *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación*. Editorial Gedisa, (5).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, Vol. 1.
- Derrida, J. (2008) La hospitalidad. 3º Ed. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.
- De Sena, A y Scribano, A. (2009) Construcción del conocimiento en Latinoamérica: Algunas reflexiones desde la autoetnografía como estrategia de investigación. *Revista Cinta Moebio* (34) pp. 1-15.
- Duschatzky, L., Forster, R., Larrosa, J., Mélich, J., Pérez de Lara, N., Rattero, C. y Skliar, C. (2020). *Experiencia y alteridad en educación*. Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.). 1a. ed. 4a reimp. Rosario: Homo Sapiens.
- Fanelli, A. (2009) *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Editorial Cedes.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina M. (2013) “La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado”. *Revista Espacios en Blanco*, 23, (1), 99-117.
- Flores, G. y Porta, L. (2017). La hospitalidad en profesores memorables universitarios. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 15-31.
- Foutel, M. y Marquina, M. (2021). La Profesión Académica: un largo camino de producción de conocimiento. *Revista de Educación*, 7-15.
- Foutel, M. (2023). La profesión académica como alternativa para los profesionales en Ciencias Económicas: tensiones y condicionantes. Un estudio interpretativo en los docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la UNMDP. *Revista de Educación*, (28.1), 373-388.
- Fuentes, K. (2023). Autoetnografía de la Entrevista Cualitativa. *Revista Tzoecoen*, 15(1), 17-32.
- Fuksman, B. y Nosiglia, C. (2022) La profesión académica argentina: políticas universitarias recientes e intereses y percepciones de los académicos sobre las condiciones de trabajo. *IV Coloquio de Investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional- global. Tendencias recientes, alcances y límites teóricos- metodológicos*. SAIE,

- UNTR. <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quién pretende enseñar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Editores Siglo XXI.
- Gaggini, P. y Martino, M. P. (2020). Con nuestra propia mirada: Una reseña del libro de Donna Haraway (2019) *Seguir con el problema: Generar parentesco en el Chthulceno*. Bilbao, Consonni. *Entramados: educación y sociedad*, 7(8), 240-242.
- Gaggini, P. y Martino, M. (2023) Sentipensando juntas en una conversación: Una narrativa para compartir nuevos (otros) sentidos en la educación. En: Ornela Barone Zalocco e Ileana Villaverde (2023) *Composiciones pedagógicas vivas y (de) formadas: re(X) istencias de fuegxs agenciadx*s. Mar del Plata, UNMdP. ISBN 978-987-811-015-8. Cap. 10, pp. 121-127. https://www.academia.edu/96890127/Composiciones_pedag%C3%B3gicas_vivas_y_de_formadas_re_X_istencias_de_fuegxs_agenciadx.
- Gaggini, P. (2021). (Des) Protección, deseos detenidos, y pedagogías resurgentes. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 8, (9), 139-145.
- Gaggini, P. (2022a) Abrazar los deseos de nuestros adolescentes. En Buzeki, M., González, L., y Mendoza Correa, M. (2022). *Adolescencias. Ponencias Estudiantiles*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, 180-184.
- Gaggini, P. (2022b). La hospitalidad como acontecimiento educativo. Narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNMdP. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2, (3), 189-196.
- Gaggini, P. (2022c) Relatos biográficos y vínculos pedagógicos en el inicio de la carrera académica. Un análisis interpretativo de experiencias formativas de estudiantes adscriptos y becarios en la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata. *IV Coloquio de Investigación educativa en Argentina. La investigación educativa en el nuevo escenario regional- global. Tendencias recientes, alcances y límites teóricos-metodológicos*. SAIE, UNTR. <https://saieinvestigacionedu.wixsite.com/saieargentina/actas-iv-coloquio-2022>.

- Gaggini, P. (2022d). Reseña Crítica: El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”. Dr. Jonathan Aguirre Editorial: Eudem, 2022, 306 páginas. *Praxis educativa*, 26(3), 385-387.
- Gaggini, P. (2022d). Posibilidad, gestos y presencias: Una Reseña del Seminario de posgrado de Investigaciones-Vidas en Educación II. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 155-157.
- Gaggini, P. (2023a) Una conversación afectiva con Tiago Ribeiro acerca de investigaciones-vidas: Tocar los cuerpos de las narrativas entre “escucha, conversación y constelación”. *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, 28.1, 15-27.
- Gaggini, P. (2023b). La afectividad en la escuela. Carina Kaplan, Editorial Paidós Educación, Buenos Aires, 2022, 109 páginas. *Revista Praxis Educativa*, 27, (1), 1-4.
- Gaggini, P. (2023c) El rostro de la inclusión amorosa en la universidad. Experiencia en la voz de una estudiante. En: Biber, G., De Pauw, C., Di Pasquale, V., Pasqualini, V. (2023) (Comp). *IX Encuentro Nacional y VI Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: la educación superior como derecho: sentidos, prácticas y apuestas para una agenda de ingreso y permanencia en las universidades públicas*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 159-168.
- García Salord, S. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(11), 1- 13.
- González, P., Torres, W. y Yedaide, M. M. (2020). Caminantes trenzados: Unas composiciones sobre las coincidencias y el poliamor/Braided Walkers: Some Compositions of coincidences and polyamory. *Revista de Educación*, (21.2), 77-89.
- Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. Azarbe. *Revista internacional de trabajo social y bienestar*, (3), 237-242.
- Guerrero Muñoz, J. (2017). Las claves de la autoetnografía como método de investigación en la práctica social: conciencia y transformatividad.

Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales CIAIQ, (3), 130-134.

Haraway, D (2019). Seguir con el problema. Generar parentesto en el Chthuluceno. Buenos Aires, Consonni.

Hooks, B. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En: Pedagogías transgresoras. <https://www.bibliotecafragmentada.org/wp-content/uploads/2017/12/PEDAGOGIAS-TRANSGRESORAS-COMPLETO.pdf>

Hooks, B. (2021) Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Capitán Swing Libros, Madrid.

Holman Jones, S. (2015) Autoetnografía. Transformación de lo personal en político. En Denzin, N y Lincoln, I. (2015) *Manual de investigación cualitativa*. Tomo IV. Editorial Gedisa.

Huber, J., Caine, V., Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 7.

Kaplan, C. (2018). La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, (9), 12, 117-128.

Kaplan, C. (2022) *La afectividad en la escuela*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Levinas, E., & Cohen, E. (2000). La huella del otro. México: Taurus.

Kaltmeier, O. (2012) Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En: *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales* Ed. Gedisa S.A, México.

Lenz, R., Ribeiro, T. y Ramallo, F. (2023). Investigaciones-vidas en educación: Conversar, escuchar y constelar. *Revista Teias* (24). 303-313.

Lorde, A (2016). Lo erótico como poder. En: *Lo erótico como poder y otros ensayos*. Bocavulvaria Ediciones.

- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o, La pedagogía es una cosa bastante cuir. *Pedagogías transgresoras II*. Originalmente publicado en Willim, F. Pinar Ed. Traducción de Adelstein, G. Buenos Aires.
- Macón, C. y Solana, M. (2015). *Pretérito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*. Ciudad autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-45618-4-8
- Marquina, M. (2012). La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes. (Comp.) Lamarra, N. y Marquina, M. En: *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*, 126-147.
- Marquina, M., Yuni, J. y Ferreiro, M. (2017). Trayectorias académicas de grupos generacionales y contexto político en Argentina: Hacia una tipología. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, (118).
- Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. En: *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.
- Marquina, M. (2021a). La profesión académica latinoamericana: la mirada de José Joaquín Brunner/The Latin American academic profession: the perspective of José Joaquín Brunner. *Revista de Educación*, (24.2), 269-280.
- Marquina, M. (2021b). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local/The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. *Revista de Educación*, (24.2), 19-36.
- Martino, M. (2021). Descontracturar la pedagogía en tiempos provocadores: A propósito de la investigación (auto) biográfica y los futuros posibles en educación. *Revista Entramados: educación y sociedad*, 8(9), 147-154.
- Martino, M. (2020). Estudiante en tiempos de pandemia: Una narrativa autobiográfica para expandir sentidos con la educación/Student in times of pandemic: An autobiographical narrative to expand meanings with education. *Revista de Educación*, (21.2), 191-201.

- Fuentes, K. I. M. (2023). Autoetnografía de la Entrevista Cualitativa. *Tzhoecoen*, 15(1), 17-32.
- Molinas, I. (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), 67-85.
- Nicastro, S. (2006). Capítulo II Acerca de la mirada. En: *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- Noriega, J., & Ulagnero, C. (2021). La Profesión Académica en Argentina: configuraciones pre pandémicas/Academic Profession in Argentina: Pre-pandemic Configurations. *Revista de Educación*, (24.2), 127-158.
- Nosei, M. (2010). La Formación de Profesores en el nivel superior: la construcción y deconstrucción de significados en referencia a la acción de enseñar. *III Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado*. Miramar.
- Ocaña, A. O. (2008). Pedagogía del amor y la felicidad. *Doctoral dissertation, Universidad del Magdalena*.
- Pacheco, F y Salazar, V. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *Innova Research Journal*, 5(3), 182-195.
- Pérez Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 6(2), 226-255.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes. Paidós.
- Pierella, M. (2015). El ingreso a la universidad pública en la Argentina. Los profesores de primer año como actores claves en el diseño de políticas inclusivas. En: Lago Martínez y N. H. Correa (Coord.). *Desafíos y dilemas de la universidad y la ciencia en América Latina y el caribe en el siglo XXI*. Teseo, 167-176.
- Porta, L. Yedaide, M. (2017). Pedagogía(s) Vitale (s): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L., Ramallo, F. y Yedaide, M. (2021). Alter(n) ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa contemporánea: amarres, enredos y

- desgarros. *Revista Espacios en Blanco, Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 2, (31), 381-396.
- Porta, L, Ramallo, F. (2020a) (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias* 21, (62), 439-354.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2020b). Virus a nuestras coronas: (Contra) interpretaciones entre el realismo y la descomposición de la (s) pedagogía (s) y las vidas posibles. *Reflexoes de um mundo em pandemia: educacao, comunicacao e acessibilidade*. Editorial Ayvu.
- Porta L. y Ramallo, F. (2022a). Los afectos en la investigación: devenires performáticos en la educación. Universidad Nacional de La Pampa. *Revista Praxis Educativa*, 25 (2), 1-14.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2022b) Una conversación polifónica cuir acerca de qué hacen los relatos con nosotrxs. En: Núñez Rojas, M. (Coord.) *Traduttore, traditore: la cuestión de la (im) pertinencia del análisis académico sobre los relatos docentes*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección Narrativas, autobiografías y educación, 107-131.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Revista Sophia, colección de filosofía de la educación*, (17), pp. 177-192.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2017). Introducción. En: *Pedagogía(s) Vitale (s): cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5 (16), 1747-1764.
- Porta, L (2021). Seis interludios autobiográficos. Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Revista Praxis Educativa*, 25, (1), 1-14.
- Rattero, C. (2009). Artistas de lo nimio. *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE*. ER, 9, 9-11.
- Rattero, C. (2015) Las pedanterías que nos piensan. En: *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Río de Janeiro, 1, (1) pp. 66-79.

- Rattero, C. (2018). Hay que inventar respiraciones nuevas. Ensayos en la experiencia de formación de profesores. *Revista El cardo*, (14), 145-160.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Rosario. Anagrama.
- Ribeiro, T. (2020). Carta mínima para investigadores minúsculos/ Minimum charter for minuscule investigator. *Revista de Educación*, 21, (2), pp. 99-112.
- Sedgwick, E. K. (2018). Introducción. En: *Tocar la fibra: afecto, pedagogía, performatividad*. Editorial Alpuerto.
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Ediciones Noveduc.
- Solana, M. (2017). Relatos sobre el surgimiento del giro afectivo y el nuevo materialismo: ¿está agotado el giro lingüístico? *Cuadernos de filosofía*, (69), 87-103.
- Solana, M. (2020). Giro afectivo y giro a la imagen: un encuentro indisciplinado. *Heterotopías*, 3(5), 1-6.
- Sontag, S. (1984). Contra la interpretación. Trad. Vázquez Rial, H. Sontag, S. (1966) *Contrainterpretación y otros ensayos*. Seix Barral, Barcelona.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homosapiens.
- Urbano, C. y Yuni, J. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012) Prólogo a la edición en castellano. De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En: Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: manual de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, Vol. 1.

Documentos

- Ordenanza del Consejo Superior (OCA) N° 1549 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Ordenanza del Consejo Superior (OCA) N° 1550 de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata
- Resolución N° 3226/20 Plan de Contingencia Académica de la Facultad de Humanidades

Páginas Web

Departamento Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la
Universidad Nacional de Mar del Plata:

<https://humanidades.mdp.edu.ar/departamento-de-ciencias-de-la-educacion/>

Centro de investigaciones multidisciplinarias en Educación:

<https://cimedweb.org/historia/>

ANEXOS

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1VOO8ROW1LU4GiT7ZbzNY0EG9X>

DL3 k2w



C- Conversaciones.

EE- Encuesta en Formulario realizada en 2021 a estudiantes acerca de los vínculos pedagógicos en la vida académica (Cohortes 2019-2020-2021)

PT- Proyecto de Tesina

NC- Notas de conformidad

NOMENCLATURAS

Encuesta Estudiante: EE Nombre y número

Conversaciones: Nombre y número

Grupo Focal: Nombre y GF

Conclusiones Receptivas: Nombre, Cohorte y Edad