

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN
SOCIAL**

Tesis

**Hacia una construcción de las representaciones sociales de
la educación superior en el espacio social santacruceño**

Tesista: Sotelo, Lucrecia Agustina

Director: Mg. Díaz Larrañaga, Nancy

Codirector: Dr. González, Jorge A.

Palabras preliminares

Quienes transitamos el camino de la comunicación como eje articulador de las prácticas profesionales, encontramos en el “escribir” un desafío que va desde pensar cada una de las palabras, sus tonos y énfasis, como la estructura que asumirá ese relato. Somos conscientes, más que nadie, que hay valor tanto en el trazo como en el vacío. Valor que irrumpe el blanco del papel incandescente que nos sitúa – tantas veces que ya no podemos contar –en ese lugar que solo aquel que ha emprendido esta búsqueda de palabras, sabe cuánto pesa. Este informe no es ajeno a ello; nace de la búsqueda de aquella voz que pueda tocar la melodía construida durante los meses que implicó esta investigación.

Nunca supe cuándo comencé a escribir esta tesis. No se si fue cuando escuché por primera vez la palabra “doctorado” y asistí a la entrega de título de mi tío, allá por los años noventa. O quizás las primeras notas se empezaron a tocar cuando transcurrí por las aulas de la Escuela de Ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba. La “escuelita”, espacio significativo, donde los profesores planteaban nuevos temas y comenzaban a definir mi interés académico. Tal vez fue cuando trabajé en el Centro de Educación Popular Paulo Freire, en la villa de Alicia Risler – ubicada al norte de la ciudad de Córdoba -, lugar donde la pregunta sobre la “conformación del espacio” y el “problema educativo” comenzaban a presentarse como fundante. O fue en ese segundo en el cual decidí presentarme a la beca del FONCYT para hacer, efectivamente, este doctorado. No se cuál de todas esas

instancias, momentos, decisiones se constituyeron en la piedra fundamental de esta investigación. No lo sé pero alguna certeza puedo esbozar: sin lugar a dudas, fue en mi trayectoria – en la trama de esa melodía tejida por los acordes de las decisiones, las acciones y las ausencias - donde se fue desarrollando lo que hoy es la línea desde la cual estudio e investigo. Formo parte de esa melodía, por tanto, soy una de sus notas. Podría decir, entonces, que esta tesis comenzó a escribirse hace muchos años y está anclada en el lugar del deseo, la búsqueda, la interrogación y el anhelo.

Como investigadores nos vamos haciendo junto a nuestra unidad de análisis; cada acción que realizamos tematiza nuestras indagaciones. Entonces, esta tesis comenzó a gestarse en ese proceso de búsqueda y hoy, se constituye como un descanso en el camino, una pausa y un impulso para seguir andando. Siendo así, forma parte de un proceso complejo, tan complejo como es la vida. Pero, puntalmente refleja la búsqueda epistemológica emprendida en la conformación de mi biografía educativa. Biografía nutrida por las palabras, acompañamientos, alientos, consejos de todos aquellos que nos definen en nuestras elecciones. Por tanto, y antes de avanzar, resulta importante reconocer a las personas, que desde su apuesta hacen posible esta tesis.

Somos en nuestro devenir, es por ello que este trabajo estuvo acompañado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) desde su marco institucional. Ya sea desde la ejecución de la beca del FONCYT y la promoción de programas de movilidad docente – acciones que me permitieron viajar para intercambiar y discutir con colegas sobre aspectos teóricos y metodológicos - como lo que aquí se presenta de manera fundamental: lo humano. En este sentido, un agradecimiento especial a

Eugenia Márquez – Yeni – ya que, desde sus discusiones agudas y con ello, su puesta en jaque de cada de las premisas puestas planteadas aquí, supo contagiarme de su apasionamiento por la universidad. Ella, junto a Virginia Barbieri acompañaron este trabajo desde la comprensión y el cariño. Hicieron que la universidad fuera un lugar de encuentro y discusión y no un espacio ajeno donde no pudiera acceder al conocimiento. En la UNPA pude encontrar en María José Leno, María Elena Bain, Hugo Rojas, Samanta Ramos, Carolina Pérez personas que dieron el apoyo necesario para acceder al “dato”, y a todos los requerimientos administrativos necesarios para poder avanzar en la investigación.

Este trabajo necesitó siempre la palabra de esos compañeros que, *nacidos y criados* en esta región, no solo piensan / problematizan a Santa Cruz sino que producen conocimientos que resultaron necesarios para dar con este camino. Vaya mi cariño y eterno agradecimiento a los miembros del grupo de investigación del cual formo parte: Martha Galaretto, Julio Romero, Dévora Carrizo, Cristina Flores, Yanina Melián, Carla Román y Matías Barrionuevo. Ellos desde su apuesta denodada por hacer de esta universidad un espacio de encuentro y construcción de conocimiento me permitieron ahondar este *espacio* que se me presentaba ajeno y hasta muchas veces inasible. En este sentido, siento una profunda deuda con Poli Walker - realizador audiovisual de “*Trapalanda, al sur por la 40*”- por poner en imágenes una parte de esta tesis; por permitirme conocer la impronta de esta estepa y recordarme constantemente que, donde se dice que *no hay nada*, está la historia de un pueblo que vino a poner sus sueños como la bandera de lo posible.

Estas tribulaciones académicas no hubieran sido posible de ser abordadas sin el apoyo denodado de los amigos. Esos que sin saber qué estaba haciendo pusieron el hombro cuando había que ponerlo. Norma Martínez, Mónica Galván, Karim Hallar, Nazarena Mosquera, Cristian Troncoso, Florencia Pereyra, Hugo Russo, Mabel Rodríguez, Daniela Feiteler, Leonardo Muruolo, Luis Sujatovich y Tarek Hallar. Muchos de ellos no van a leer esta tesis y capaz que ni sepan que están en estas líneas. Pero saben que están presentes en mí y con eso les basta, porque saben que en eso reside esta construcción: un proceso profundo de *notrosificación*.

El andar en esta búsqueda no hubiera sido posible sin los maestros ellos que, erigidos desde el impulso de la búsqueda del conocimiento, nos llevan por el camino de la investigación. Para el Dr. Jorge González y la Mg. Nancy Díaz Larrañeaga mi agradecimiento eterno. A Jorge por su *inclemencia amorosa*, por el incentivo a ir más allá, a escribir, a trabajar y trabajar para terminar, a la alegría por investigar; por decirme que no hay uno sino en todos; que un doctor no es una esfinge sino un intelectual que *es en cuanto construye en grupo*. A Nancy, por su paciencia, su confianza y por hacerme sentir que todo es posible. Gracias a los dos por permitirme tenerlos en esta tesis.

Pero a otro de los maestros que debo mis palabras es el Dr. José Amozurrutia el cual, sin saber qué me traía entre manos, acompañó cada una de mis discusiones, búsquedas y decepciones. En su nombre mi agradecimiento sincero a todos los miembros del LabComplex de la UNAM por permitirme discutir y construir conocimiento con ellos en la bella ciudad de México.

Un capítulo aparte le cabe a los afectos. A mis tíos, quienes me abrigaron en su casa todo el tiempo que llevó la cursada del doctorado en La Plata. Para quienes somos becarios y vivimos lejos de la universidad escogida para el estudio, sabemos de lo necesario que es tener un lugar donde echar ancla, reflexionar y tomarse unos buenos mates en compañía amorosa.

A mi madre que, desde hace un año eligió estudiar en la UNPA. Tiene 62 años y enfrenta la distancia y apuesta a seguir confiando en la universidad. Vive en Córdoba y viaja a San Julián para tener clases y rendir sus materias. Su empuje y pasión por el estudio y su dedicación hace que todo sea posible. Ella sigue estudiando a pesar de las distancias, el tiempo, y las carreras ya cursadas; su terquedad me lleva a consolidar la certeza que no hay tiempo para pensar, conocer, crecer y apostar desde la educación. A mi hermano que a los 40 años decidió enfrentar la educación e inscribirse en el profesorado de enseñanza primaria. Ellos sin saberlo me ayudan a seguir problematizando este objeto, esta apuesta, esta opción que se presenta en la mira.

Esta tesis no se hizo sola, forma parte de mi trayectoria y con ello, está nutrida de la experiencia de vida, de las tribulaciones que me permitieron atravesar cada uno de los escollos presentados.

La meta siempre se corre más allá y se inscribe en ese horizonte tan profundo como la estepa. Horizonte lleno de promesas e inclemencias. Horizonte inasible, terco, presente siempre allí: desafiando al vacío, estableciéndose como el lugar donde es

posible estar. Donde no hay nada y está todo por hacerse. Ahí mismo, en ese lugar, nace el encuentro; ahí somos. Por eso a todos y cada uno, gracias.

A la memoria de mi padre

Al cariño incondicional de mi familia y mis amigos

A Malavino que siempre estuvo

Al amor en permanente búsqueda

*A los sueños, que siendo utopías nos permiten seguir andando, cantando al sol como la
cigarra.*

*“... me ví, rompíedome el alma por cosas que yo simplemente eligo
sentir...” NTVG*

Índice

Introducción

Presentación, o sobre lo que en este trabajo se encontrará

a) Primera parte

a. Presentación

i. El por qué de una unidad de análisis.

ii. De unidades y objetos.

b. Afirmación y punto de partida.

c. Las afirmaciones de las metas. Objetivos generales y específicos.

d. Premisa guía. De garantías y principios.

e. Razones. Importancia y justificación de la importancia.

f. Estado de la cuestión.

g. Aspectos teóricos.

i. La construcción del espacio social.

ii. El espacio social santacruceño: su conformación, alcance y competencia.

- iii. La “nada” como descriptor del espacio social santacruceño.
- iv. Las dimensiones del espacio social: la significación.
- v. Las dimensiones del espacio social: la materialización.
- vi. Tensiones, encuentros y desencuentros.

h. Marco metodológico

- i. Enfoque metodológico
- ii. Situación metodológica: la complejidad como anclaje necesario para el proceso de investigación.
- iii. Aspectos metodológicos.
- iv. Diseño metodológico. Punto de vista, estrategia, técnicas e instrumentos.

b) Segunda parte

- a- Presentación.
- b- primera sección: hacia una definición del campo educativo y la comprensión de sus etapas.
 - a. Definición y consolidación de la escuela.

- b. Los estudios terciarios y universitarios.
- c- Segunda sección. Sobre la estructura objetiva del campo educativo y las dimensiones que presenta.
 - a. Hacia una identificación de la estructura objetiva del campo educativo santacruceño.
 - a. Propiedades de la clase alumno que estudia en la UNPA.
 - b. Dimensiones de las representaciones sociales sobre educación superior.

C- Tercera parte

- a- Conclusiones
- b- Anexo
- c- Bibliografía.

Índice de gráficos y cuadros

Cuadros

Gráficos

**Hacia una construcción de las representaciones sociales de
la educación superior en el espacio social santacruceño**

Presentación, o sobre lo que en este trabajo se encontrará

En busca de la armonía, este informe propone una estructura de trabajo planteada en tres áreas las cuales son leídas desde cinco estrategias argumentales. Esta organización se construye en pos de permitir una resituación del problema, ordenando los argumentos de tal manera que puedan interpelarse cada una de las aristas que el objeto presenta. Las tres áreas de trabajo propuestas son: *unidad de análisis*, el *análisis* y la *conclusión*. Éstas son leídas, tal como se expresó anteriormente, desde cinco estrategias argumentales: afirmación, garantía, razones, bases y reservas anticipadas.

En este sentido, se parte desde la pregunta: qué voy a argumentar, es decir, el punto de partida, la piedra fundamental desde la cual deviene el desarrollo del trabajo. Luego se plantean los resguardos que propone: aquellas respuestas a las preguntas que permiten orientar la investigación. Después se proponen los fundamentos, aquellos argumentos que son los pilares que – construidos al calor de la investigación - se ofrecen como sustento a la respuesta que se pretende construir. Y, por último, se presentan las objeciones, alternativas y complicaciones que se le puedan hacer y se proponen posibilidades respuestas. Este último punto es de vital importancia dado que, reconocer las limitaciones, las críticas, los vacíos de la investigación es la única forma de poder dar con una área de vacancia (qué es la música sino la irrupción de la melodía en el devenir del silencio).

Tal como se mencionó la primera área es “La Unidad de análisis”, allí se trabajará la presentación del área problemática, el problema y los objetivos; se plantearán las premisas que guían este informe, el marco teórico, metodológico y se presentará el estado del arte. Siendo así, a esta primera área corresponden los argumentos de: afirmación, garantías y bases. Se pretende dar cuenta de las variables, elementos y metas que hacen a la problemática que se estudia.

Por otro lado, en la segunda área se ahondarán las razones que fundamentan esta investigación. Aquí se presentará el trabajo de campo y se realizará el análisis. Se abordarán, entonces, los aspectos, el diseño de herramientas e instrumentos, la justificación que amerita dicha elección y la trasposición de este diseño: la puesta en juego de los supuestos planteados a la luz de la “realidad” recortada para esta instancia.

Por último se indicarán con las conclusiones, los anexos y la bibliografía. Aquí el relato será argumentado desde el reconocimiento de las reservas anticipadas. En esta instancia se recupera el trabajo planteado en los dos momentos previos emprendiendo, así, el camino de la criticidad.

Cada investigación toca una melodía, ésta sigue aquella clave compleja que solo puede ser interpretada si se parte del reconocimiento del devenir del sujeto; del movimiento, de ese andar que muchas veces se nos presenta inasible. Con esta estructura se pretende seguir una línea argumental. Se invita a transitar el camino, entonces, que se planteó recorrer en esta investigación.

Primera parte

La unidad de análisis

Presentación

“Allá en el fondo está la muerte, pero no tenga miedo. Sujete el reloj con una mano, tome con dos dedos la llave de la cuerda, remóntela suavemente. Ahora se abre otro plazo, los árboles despliegan sus hojas, las barcas corren regatas, el tiempo como un abanico se va llenando de sí mismo y de él brotan el aire, las brisas de la tierra, la sombra de una mujer, el perfume del pan.

¿Qué más quiere, qué más quiere? Átelo pronto a su muñeca, déjalo latir en libertad, imítelo anhelante. El miedo herrumbra las áncoras, cada cosa que pudo alcanzarse y fue olvidada va corroyendo las venas del reloj, gangrenando la fría sangre de sus pequeños rubíes. Y allá en el fondo está la muerte sino corremos y llegamos antes y comprendemos que ya no importa”.

**Julio Cortázar. “Instrucciones para dar cuerda un reloj”.
Historias de Cronopios y de Famas. 1968**

Esta investigación, tal como se mencionó, nace del reconocimiento de la interdisciplinariedad comprendida entre el estudio de las tecnologías de la comunicación, la educación y la conformación del espacio social. Como tal, define un área de trabajo que, lejos de abordar la sumatoria de conceptos individuales, avanza en el reconocimiento de la totalidad; aquella que no es otra que la resultante de tensiones, disputas, resistencias; allí donde la totalidad toca las notas de la hegemonía.

Busca, parafraseando a José Antonio Amozurrutia (2011), una mejor comprensión de las fuertes interdefiniciones en las relaciones heterogéneas de las acciones, los hechos, las comunicaciones y las actividades humanas, en un escenario de dominios conjugados. En este sentido, las historias de vida son leídas y leen el proceso histórico de la provincia de Santa Cruz como la construcción del campo educativo y, en ello, de la universidad. Esta búsqueda parte de la certeza que solamente, en el abordaje de este camino, es posible asir las representaciones sobre educación superior de los alumnos que estudian allí y residen en el espacio social santacruceño. En este sentido Sergei Moscovici (1979) señala que, pensar conceptualmente, no es simplemente aislar y agrupar un conjunto de caracteres comunes a cierta cantidad de objetos: es asumir lo variable en lo permanente, lo individual en lo social. Sin embargo, ello solo es posible si se aborda la pluralidad de pensamientos y la pluralidad de organizaciones que implica el pensamiento.

“...todo tipo de conocimiento (...) presupone una práctica y una atmósfera propia que lo caracterizan. Y también, sin duda, un papel particular del sujeto cognoscente...” (Moscovici 1979:34)

Se plantea, entonces, desde y en la *complejidad*¹ que todo proceso social tiene en su devenir; *complejidad* promovida en la percepción y en la organización de la vida

¹ Aquí, resulta pertinente tomar la definición que José Antonio Amozurrutia realiza de complejo “...Lo complejo radica en la dificultad para establecer relaciones formales entre fenómenos de naturaleza heterogénea, y sujetas a mutuas interdefiniciones” (Amozurrutia, 2010: 40)

cotidiana - Galindo Cáceres (2011), Jorge González (2010), Margarita Mass (2012), J. A. Amozurrutia (2011) -.

Esta investigación, por tanto, al partir de ello asume la vida cotidiana, las condiciones de acceso a la educación superior, las tecnologías de la comunicación y la construcción del espacio social, como elementos insoslayables de ese entramado.

En este sentido, en esta primer parte del trabajo se abordará la conformación del área problemática: la “unidad de análisis”. Antes de comenzar con los elementos que atienden esta área, resulta pertinente presentar algunas líneas que respondan a: ¿qué se entiende por unidad de análisis?, ¿cuáles son sus alcances y competencias en esta investigación? y ¿por qué es necesaria en todo estudio que se precie de tal?.

El porqué de una unidad de análisis

En una de sus últimas obras, Luis Jesús Galindo Cáceres (2011) señala que el asunto central en estos tiempos, está referido a la “percepción del mundo social como campo problemático y problematizable”. Afirma y sostiene:

“el ejercicio aquí consiste en armar sistemas de información de esos campos problemáticos...” (Galindo Cáceres; 2011:79).

Aquí los “sistemas de información” se presentan como una necesidad; en cuanto que, asumir que los procesos de investigación no son lineales, finalistas, ni teleológicos, sino que constituyen una matriz de sentido donde el problema se construye dentro de

“ese” entramado dando cuenta de la confluencia de distintos elementos. Es de menester, por tanto, un sistema que permita dar cuenta de la complejidad manifiesta.

En este sentido, el autor señala en el texto “Lucha de la luz y la sombra” (1996):

“Observar al mundo contemporáneo supone un esfuerzo de visión total de una ambición soberbia. Tanta información sobre una complejidad organizada en variados planos y niveles, multidimensional, polifónica, y ante ella la pretensión de saberlo todo de alguna manera”.

La necesidad de un sistema de investigación que de cuenta del proceso complejo de investigar no supone dar curso a la *ambición del todo*, sino de las diversas tonalidades que ello trae consigo. Es decir, no implica erigirse en la visión soberbia de lo totalizante.

Si lo que se pretende es dar cuenta, por tanto, de una investigación que anide lo complejo, el camino propuesto debe ser aquel que trascienda un posicionamiento epistemológico binario para avanzar en el abordaje del problema desde una estrategia fuertemente heurística que permita crear nuevos caminos para aproximarse a la respuesta del problema. Situación que no refiere a los términos finalistas resueltos en un laboratorio. Todo lo contrario. “Solución” en términos de avance, que no es otra cosa que el reflejo del camino recorrido; “solución – respuesta”, abordada desde las notas de la heurística: esa creatividad necesaria para dar con la senda que arriba a la reflexión del problema que se plantea complejo.

Estos aspectos serán profundizados dentro del plano de marco metodológico ya que este, se erige como el punto de mira desde el cual se aborda el proceso de construcción de conocimiento.

Es desde este punto, entonces, desde el cual parte el trabajo de esta tesis. Para comenzar a andarlo resulta pertinente abordar la definición de lo que aquí se entiende como “unidad de análisis” y “objeto de estudio”. Esta distinción permitirá acometer la definición de cada uno de los conceptos y, así, poder guiar el estudio propuesto.

De unidades y objetos

Si se hace un breve recorrido en los trabajos de investigación, es común encontrar que no se pone en cuestión lo que se entiende por unidades de análisis y objetos de estudio. Lo mismo puede decirse de los manuales de metodología de la investigación o los libros que abordan esta problemática².

Ello propicia que cada investigador adopte una definición que considere apropiada para su trabajo pero, muchas veces no explicitada. Esta situación plantea una ambigüedad en el concepto que solo contribuye a la confusión de quien se presta, ya sea a leer el trabajo o buscar elementos que le permita transitar el mismo camino investigativo. En busca de despejar dudas y encuadrar el planteo propuesto, se propone este apartado.

² Entre los que se destacan, ya sea por su popularidad en los claustros académicos o por mayor accesibilidad, los “manuales” de Roberto Sampieri (2006), Elsie Rockwell (2009), Vasilachis de Gialdino, Irene (2006), Hugo Mancuso (2006); como los libros que trabajan fuertemente el planteo epistemológico y práctico de la investigación Juan Samaja (2005) Umberto Eco (2006).

Tal como se mencionó anteriormente, esta investigación se comprende dentro de una estructura que reconoce a la “unidad de análisis” (UA) como una de las áreas centrales de trabajo. En vista de ello, resulta pertinente hacer una primera advertencia: la UA no es “con lo que se analiza – las herramientas - ” sino “lo que se analiza”; es decir, es un conjunto de categorías y variables, derivadas del problema y de las preguntas de investigación mediante las cuales se lleva a cabo el análisis del problema definido.

La organización de dicha UA, generalmente, tiene una estructura jerárquica y deriva del planteo teórico – conceptos y principios como categorías y subcategorías – en la cual toma cuerpo la realidad empírica, delimitada mediante variables asociadas a dichas categorías y fundamentalmente la explicación del problema. Su elaboración responde al trabajo sincrónico dado entre la teoría y la práctica. No es posible definir la UA desde un manual, ello solo puede darse en la praxis propia de la investigación. En cambio, por “objeto de estudio” se considera, no lo que se estudia como realidad empírica, sino una conceptualización del problema, como cuerpo teórico ajustado a la realidad empírica, quedando en dicho cuerpo y objeto, y constituyendo el interés y reto central de la investigación.

Por tanto, la diferencia central es que la UA es la matriz de sentido que comprende – teórica y metodológicamente - al problema. Es por ello, que es considerada como un área dentro de esta investigación; área dado que alcanza un “espacio de trabajo” donde confluyen distintos aspectos que permiten delimitar el punto de vista del investigador.

Siguiendo lo expuesto, los aspectos que comprenden la UA - como área de trabajo – dentro del marco de esta tesis, son las siguientes instancias:

- presentación y delimitación del objeto de estudio y el problema complejo
- los objetivos y metas a alcanzar
- estado del arte
- premisas guía
- marco teórico
- marco metodológico

Cada uno de estos aspectos permitirán dar cuenta del entramado que contiene a la UA y, por tanto, dar con el análisis. Y, si bien en el presente texto se presenta siguiendo un orden, ello solo responde a la organización del mismo. Es decir, el proceso de construcción de la UA no es lineal sino que cada uno de los aspectos son leídos en el devenir de esta tesis; cada paso dado implicó la lectura, relectura, corrección; idas y vueltas sobre la base del análisis crítico.

Afirmación, punto de partida

Esta investigación plantea articular, en una matriz de sentido, la determinación de un problema que refiere a la interrelación disciplinar atinente a la problemática asociada a las tecnologías de la comunicación, la educación y la conformación del espacio social. Cada una de ellas responde a una fuerte tradición disciplinar, y con ello, una fuerte construcción epistemológica. En esta investigación se las pondrá a dialogar en pos de dar cuenta del interrogante, el problema el cual se define en estos términos:

¿Cuáles son las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que residen en el espacio social santacruceño y estudian en la UNPA?

Aquí, el sujeto de la investigación es el alumno que estudia en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Universidad joven (³) que desde las cuatro sedes emplazadas en los enclaves poblacionales estratégicos de la provincia - Caleta Olivia, San Julián, Río Gallegos y Río Turbio –y, junto a los 14 centros de atención tecnológicos distribuidos en las distintas localidades del interior (⁴), busca favorecer el ingreso a la educación superior a la población santacruceña.

³ Este calificativo responde a que la UNPA forma parte del grupo de las denominadas “Universidades Nuevas” que fueron fundadas en el año 1992.

⁴ Si bien este aspecto se va a profundizar más adelante, cabe destacar que estos centros tecnológicos son denominados *cibereducativos* y – mediante un acuerdo con los intendentes de cada localidad y la universidad– se encuentran instalados en las localidades de: Las Heras, Perito Moreno, Los

El sujeto de esta investigación es el alumno de la UNPA porque decide estudiar en una universidad que asume como modelo educativo la bimodalidad; modelo que combina las instancias presenciales y no presenciales permitiendo a todos aquellos que quieren estudiar alguna de las carreras - de las que propone la universidad - pueda hacerlo desde la localidad en la cual reside, sin la necesidad de asistir todos los días a clases ni radicarse en las ciudades donde se encuentran dichas unidades académicas (UUAA).

En este sentido, el problema que orienta esta investigación se emplaza en un escenario donde confluyen las configuraciones institucionales que dan cuenta del campo educativo. Configuraciones que refieren tanto, a las que son propias de la universidad como aquellas que atienden y dan forma el espacio y el tiempo en donde deviene el sujeto; por tanto, el espacio social santacruceño.

El modelo educativo que asume la UNPA forma parte de un proceso de reconocimiento institucional de las condiciones que asume el espacio social en el cual está inserta. Espacio social marcado por las trayectorias de los sujetos y atravesadas por las condiciones materiales que ello conlleva. De esta manera, a la luz de este reconocimiento, o lectura de la realidad, la universidad plantea la bimodalidad como política educativa a seguir.

Antiguos y Puerto Deseado (al norte de la provincia), El Chaltén, El Calafate, Río Turbio y 28 de Noviembre (Al oeste, por la montaña), Río Gallegos (la capital), Comandante Piedra Buena y Puerto Deseado (al este por el mar)

María José Leno, Secretaria General Académica de la UNPA y además, miembro del grupo docente y no docente fundador de este sistema denominado Unpabimodal, sostiene:

“...este modelo educativo nació en busca de dar respuesta a la necesidad educativa de todos aquellos que viven en medio de la estepa o sobre la montaña y que, por tanto deben recorrer muchos, muchos kilómetros para estudiar en el universidad”⁽⁵⁾.

De manera que, el sujeto de esta investigación no es otro del que asiste a esta universidad desde un espacio y un tiempo determinado. Esta afirmación implica, entonces, que se lo aborda ateniendo a las características que definen y dan forma al campo educativo el cual se encuentran definido en el devenir socio histórico de la provincia de Santa Cruz. Ello implica reconocer que las condiciones de accesibilidad a la educación superior no se construyen a sí mismas sino dentro de una trayectoria del campo educativo que atraviesa - como lo hace el sujeto - un espacio y un tiempo determinado y definido.

Esta investigación busca desandar y reconstruir ese camino marcado por la *las trayectoria*, para ello aborda la construcción del espacio social santacruceño definiendo el campo educativo en el cual se inscribe. Por tanto, la disquisición del campo, el espacio, y las trayectorias no son consideradas como compartimentos

⁵ Entrevista a María José Leno, Secretaría General Académica UNPA. Realizada el 20 de septiembre del 2012.

estancos sino que son instancias que solamente pueden ser tomadas una en relación de la otra.

Cabe destacar que aquí, “trayectoria” es reconocida como un aspecto metodológico ya que define la articulación de las prácticas del sujeto con el significado que le confiere a las mismas. De esta manera, este concepto orienta la mirada donde se buscan los datos y, con ello, el análisis. Siendo así, el abordaje de las *trayectorias de los alumnos* de la UNPA, son el eje sobre el cual se abordan la construcción de las dimensiones de las representaciones sobre educación superior

De acuerdo a lo expuesto, el análisis del espacio social se realiza desde una perspectiva que lo reconoce como constitutivo y constituyente de la praxis de los sujetos. Su problematización, es decir, su conocimiento propende el abordaje de las dimensiones que asumen las representaciones de los sujetos. Ello implica reconocer, en palabras de Raymond Williams (1980), María Cristina Mata (1997) Cornelius Castoriadis (2002), que cada acción significa en su devenir ya que es el sujeto el que le imprime sentido a sus acciones para poder “conocer”. Serge Moscovici (1979) plantea que es, justamente, en el conocimiento de ese proceso de significación dado “en el sentido común” es donde se puede dar con las representaciones sociales construidas por los sujetos. Por otro lado, Pierre Bourdieu (1978) conduce a identificar la articulación de esas prácticas en pos de los capitales que detenta el sujeto y pone en juego en la disputa por la construcción de los campos en los cuales devienen sus trayectorias. Sin embargo el autor sostiene que, para no caer en una ciencia de las representaciones del sentido común – y con ello, a una mera descripción -, es de menester una condición previa:

“...dar con las estructuras que controlan las prácticas y las representaciones concomitantes” (Bourdieu, P; 2012:185).

Debido a ello, se pretende abordar el desarrollo de una *descripción densa* que trascienda la descripción dada en el segundo orden para asir la estructura que la guía, contiene y transforma.

Para dar cuenta de este problema, definido en esta investigación, se trabaja con el sujeto que reside en las localidades ubicadas en el interior de la Provincia de Santa Cruz, Argentina donde se encuentran los *cibereducativos* – centros tecnológicos multifuncionales –, una de las herramientas que la UNPA dispuso para favorecer el acceso a la educación superior mediante el sistema Unpabimodal. Cabe destacar que este sistema – como se podrá advertir más adelante – no está dedicado solamente para los que viven en las localidades alejadas de las UUAA; éste fue aprobado por el Consejo Superior de la UNPA como modelo educativo de la universidad. Ello implica que independientemente de la distancia, se pueden llevar a cabo estudios superiores.

La elección de este alumno se debe, fundamentalmente, a las condiciones de “accesibilidad a la educación”. Los sujetos que residen a estas localidades (Pico Truncado, Las Heras, Los Antiguos, El Chaltén, El Calafate, 28 de Noviembre, Gregores, Piedra Buena y Puerto Deseado) deben enfrentar diversas instancias para poder acceder a la educación: desde la distancia – más de 400 entre cada UUAA o hasta 1200 entre quienes viajan desde El Chaltén hasta San Julián - como el clima –

fuertes vientos de ráfagas de más de 120 km o escarcha y nieve que lleva a cerrar la ruta – hasta la posibilidad de contar con bibliotecas y docentes, situación que lleva a que las condiciones de “accesibilidad” a la educación – en sentido amplio – sea un problema clave para el espacio social santacruceño. Frente a esta realidad, la UNPA apeló a las tecnologías, en este caso a la informática e internet para “estrechar” o “acercar a los alumnos a la universidad”.

Ello coloca una nota más al problema definido y hace referencia a las “condiciones de accesibilidad a la tecnología”. Esto se plantea en cuanto a la posibilidad de tener una computadora con capacidad (memoria y disco) para responder a los requerimientos de la plataforma moodle que utiliza la UNPA para albergar las materias, la conexión a internet con un ancho de banda que supere los 520 kb y buen tendido eléctrico para alimentar esa conexión. Pero, otro de los elementos que reviste de vital significado, es la capacidad de cada alumno de poder “dar cuenta del estudio mediante este sistema”, es decir, de los saberes y competencias propios que requiere dicho sistema de enseñanza.

Esta “acción de aprendizaje” implica no solo saber “pinchar” o “apretar botones” sino comprender la importancia de las acciones educativas que implica ese proceso. En este sentido, Nicholas Burbules y Thomas Callister (2006) señalan que:

“la relación de las personas con la tecnología no es instrumental y unilateral, sino bilateral, por eso la hemos llamado ‘relacional’” (2006:21).

Tal como señalan Burbules y Callister, la tecnología no es una cosa, sino la cosa y sus pautas de uso con que se la aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas cambiantes que genera. Si bien esta investigación no pretende dar cuenta del proceso de aprendizaje mediado por la tecnología, el reconocimiento de la “variable” tecnológica matiza al sujeto, distinguiéndolo de otros estudiantes universitarios. A este respecto resulta importante aclarar que en esta investigación no se va a trabajar, específicamente, sobre la dimensión pedagógica de las condiciones de accesibilidad a la educación, ni la transposición didáctica en el entorno Unpabimodal, ni el diseño de los materiales educativos. Aquí se abordará el sistema educativo desde la perspectiva del alumno, desde su sentido común como moderador de las prácticas.

Más allá de eso, por más que no sean estudiadas las *condiciones de accesibilidad*, son consideradas como elementos de las configuraciones institucionales y, por tanto, elementos constitutivos y constituyentes del campo educativo. Siendo así, a las características propias que plantea el espacio social santacruceño - que determina un singular sujeto -, se le aplican estas características que lo distinguen y, con ello, lo complejizan nutriendo la matriz de sentido que hace al campo educativo.

El estudiar en el sistema Unpabimodal y vivir en una localidad donde la conexión a internet es menor a los 520 kb, donde el servicio de luz eléctrica plantea alternancias, y donde no se ha enseñado a utilizar la computadora en la escuela o en la universidad, configura un particular sujeto, el cual es posible de ser estudiado solo si es reconocido en su complejidad; es decir, atendiendo a su biografía educativa y

tecnológica, el lugar que ocupa en el campo y, con ello, las propiedades que define la clase de la cual forma parte.

El período de estudio está comprendido en el período 2000 – 2013. Durante este tiempo, el sistema de educación Unpabimodal desarrolló acciones que fueron desde el envío de “material educativo” mediante el correo postal hasta la instalación del los *cibereducativos* en la provincia. Durante este período, también, fue cambiando la tecnología – la instalación del teléfono en toda la provincia, el advenimiento de internet y la comunicación satelital ⁽⁶⁾ - y con ello la acción educativa e institucional ⁽⁷⁾; fue creciendo la matrícula de estudiantes y gestándose proyectos de vinculación tecnológica centrados en la “optimización” del proceso de aprendizaje.

El recorte temporal de 2000 al 2013, por tanto, resulta significativo porque se presenta como bisagra entre el proceso de gestación institucional y la consolidación como universidad dentro del sistema educativo nacional. Pero, y por otro lado, la selección de este período de tiempo responde a otros elementos tales como: el contexto social, político y económico en el cual la provincia se encontraba inmersa durante esos años. Uno de los aspectos que incidieron significativamente en el

⁶ Según detalla la investigación “Mapa de medios en Santa Cruz” (Sotelo, 2011) fue a partir del año 2000 que la provincia cuenta con conexión a internet en las principales localidades como Caleta Olivia, San Julián, Río Gallegos y Río Turbio.

⁷ Cabe destacar que la UNPA se construye como universidad tras un largo camino institucional que comenzó - según detalla la historia narrada por la UNPA en su portal web – en el año 1962 con la iniciativa del gobernador Gregores tendiente a crear el “Centro Universitario con orientación Tecnológica”. Sin embargo, no fue sino hasta el año 1987 que, bajo el acuerdo de los institutos terciarios no universitarios de la provincia, que se crea el Instituto Universitario de Santa Cruz que en el año 1991 asume la condición de Universidad Provincial. La etapa central de conformación de la UNPA fue en el año 1994 cuando, por la ley 24446 el gobierno nacional le confiere el status de Universidad Nacional. Por tanto el período marcado para el estudio resulta significativo dado que, a la vez que se consolida como casa de estudios universitarios plantea el sistema de educación a distancia, por tanto, puede sostenerse que, al estudiarlo se aborda el desarrollo institucional de la UNPA.

proceso señalado es la crisis económica que marcó al país dada en la década del 2001 dado que ella trajo consigo la inmigración. Ya sea porque hubo quienes partieron hacia Europa como aquellos que buscaron mejor suerte en el interior argentino. En este sentido, se puede señalar un fuerte afluente migracional hacia el interior del país (⁸) donde Santa Cruz se transformó en una de los lugares que más recibió inmigrantes (⁹). Esta situación impactó en el mercado laboral y el educativo: docentes y alumnos que llegaron (y llegan dado que la inmigración es dinámica y no un compartimento estanco) desde provincias del norte argentino como Jujuy y Salta pero así también de países vecinos como Bolivia, Chile, Paraguay.

Estos dos momentos, son algunos de los procesos que significan el período definido para abordar este trabajo de investigación. Se considera – por tanto – que es allí, en esa porción de tiempo, en la cual se puede asir al sujeto “destinatario” de esta propuesta educativa. Ello implica asirlo no solo dentro de una trayectoria institucional sino como sujeto activo del devenir social, económico y político de un determinado momento de la historia de Santa Cruz; momento que lo conforma y lo define. Abordarlo es asumir la complejidad como supuesto epistemológico,

⁸ Las cifras resultan significativas al visitar las páginas del censo 1990 y 2001, para ampliar información al respecto ir a www.indec.mecon.ar

⁹ “...me había quedado sin trabajo en Mendoza, Santiaguito acababa de nacer; mi hermana vivía en Calafate y me dijo que mi cuñado me podía dar una mano, así que arme la mochila junte las monedas un par de sándwiches y salí a la ruta...cuando llegue conocí al “sanjua” que había llegado en busca de laburo y me dijo que en El Chaltén había movida así que partí para allá... yo toco la guitarra desde siempre, la gente amiga tocaba y viste como dicen que cuando el viento sopla junta ...y acá sopla de lo lindo...con el pasar de los meses hice mi casa, vino mi mujer y desde el 2001 vivimos acá... esta tierra me vio nacer de nuevo”. Jesús Cubillos, músico del grupos “Siete Venas”. Entrevista realizada el 10 marzo del 2011, El Chaltén.

retomando el camino hacia la totalidad – que no es otro que el de asumir la disputa por esos sentidos que conforman lo social -.

Las afirmaciones de las metas. Objetivos generales y específicos

Este trabajo se plantea un conjunto de metas las cuales han sido propuestas respondiendo a una descomposición del problema en las dimensiones que lo componen. Estos objetivos, planteados como hitos, metas a alcanzar se erigen como un faro en la búsqueda de las notas que componen la problemática definida.

Objetivos generales y específicos

Objetivo principal

Analizar las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que residen en el espacio social santacruceño durante el período 2000 – 2013 en la provincia de Santa Cruz, Argentina y estudian en la UNPA.

- a. Determinar si las características específicas que definen el espacio social santacruceño inciden de manera significativa en la construcción

de las dimensiones que asumen las representaciones sobre educación superior de los sujetos que estudian en la UNPA.

- i.** Investigar las características que definen al espacio social santacruceño.
 - ii.** Identificar los elementos que son constantes y que son propios del espacio social santacruceño con la finalidad de favorecer la identificación de los campos y los movimientos que lo constituyen.

- b.** Determinar las características sociales que definen a los sujetos que acceden a educación universitaria durante el período 2000 – 2013.
 - i.** Identificar los elementos que son constantes y los que son propios en virtud de favorecer la problematización del sujeto a dicho sistema educativo.

- c.** Problematizar el lugar que asumen las tecnologías de la información y la comunicación en la biografía educativa de los sujetos que residen en el espacio social santacruceño y que asisten al sistema educativo indicado durante el período 2000 - 2013.
 - i.** Problematizar las condiciones de accesibilidad a las TIC's por parte de los sujetos que asisten a la educación superior a distancia.
 - ii.** Relacionar el acceso que los sujetos tienen a las tecnologías de la información y la comunicación en las sociedades semiurbanas con el desarrollo de educación a distancia superior mediada por tecnologías dada por la UNPA durante el período 2000 - 2013.

- d.** Analizar la construcción del campo educativo conformante del espacio social santacruceño en los períodos 1900 hasta 1950 y 1970 hasta el 2001.
 - i.** Identificar las trayectorias institucionales que constituyen y dan forma al campo educativo conformante del espacio social santacruceño.
 - ii.** Indicar las continuidades y rupturas que permitan ver el movimiento del campo educativo santacruceño.
 - iii.** Relacionar las trayectorias de los sujetos en virtud de las prácticas institucionalizantes que distinguen al campo educativo santacruceño.
- e.** Identificar las biografías educativas que los sujetos construyen en el devenir de sus trayectorias dentro del espacio social santacruceño.
 - i.** Relacionar las trayectorias individuales de los sujetos a la luz de las acciones institucionales que conforman el campo educativo y el espacio social santacruceño.
- f.** Identificar las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que residen en el espacio social santacruceño.

- i.** Relacionar el movimiento del campo educativo con la trayectoria de los sujetos que acceden a la educación superior en el espacio social santacruceño.
- ii.** Indicar las constantes que permiten distinguir las dimensiones de las representaciones sociales de educación superior en relación a la trayectoria que establece el sujeto en su devenir al acceder a este nivel de educación.

Premisas guía. De garantías y principios

En la construcción de este trabajo, se pueden reconocer algunas certezas, que no tienen otra finalidad que guiar el camino; como mojones, señales que a veces intermitentes sugieren cambiar el rumbo. Aquellas garantías o hipótesis de sentido podrían ser articuladas en los siguientes ítems:

- 1- La universidad se presenta como una instancia ajena a la vida cotidiana, situación que lleva a ser una alternativa y no necesariamente el camino para “el progreso” o “el ascenso de clase”.
- 2- Los estudiantes del sistema Unpabimodal son, en su mayoría, hijos de inmigrantes internos y externos que llegaron a la provincia en busca de trabajo pero no con la perspectiva de radicarse en la provincia. Marcas de ello son el porcentaje de jubilados del sistema público que volvió a su lugar de origen como la “estética” o “forma” que asumen las construcciones familiares: en un 80% sin revoque, sin vereda, con servicios públicos en estado precario (conexión eléctrica, de agua y gas) calles sin asfalto, entre otros. La movilidad docente en el sistema educativo medio, según indica la Asociación Docente de Santa Cruz, es de un 50 % “...*acá se necesita maestros pero van y vienen; son muy pocos los que se*

radican en la provincia”⁽¹⁰⁾. Otra “marca” de lo expuesto es la movilidad del sector de trabajadores de la construcción. La década del ‘90 y del 2000 llegaron a la región trabajadores de la construcción desde la provincia de Jujuy y Salta, fundamentalmente. Por último, cabe destacar que este hecho no es un “fenómeno” de las últimas décadas; tal como lo señala el libro de Susana Bandieri “Historia de la patagonia”⁽¹¹⁾ la implantación de la oveja, en primer lugar, y la explotación de recursos no renovables como el petróleo y los metales preciosos y semipreciosos llevó al poblamiento de la región de la patagonia, llevando en el año 1920 a que solo el 5% es argentino siendo, el 95% migrantes provenientes de Gales, Inglaterra, España, Sudáfrica, Yugoslavia, Escocia, Malvinas, entre otros. En este sentido detalla Rosario Güenaga: *“Cuando Santa Cruz nace como Territorio Nacional en 1884, comienza su poblamiento definitivo. La ocupación del espacio está marcada por la fuerte incidencia que la inmigración tiene en su proceso y, aunque se mantiene un cierto caudal de argentinos, la superioridad extranjera aparece manifiesta en los censos de 1895, 1912 y 1914. El territorio se coloniza en los primeros años principalmente a través de los*

¹⁰ Entrevista a Pedro Muñoz agosto del 2012. Fue secretario General de la Asociación Docentes de Santa Cruz durante el período 2002 -2009.

¹¹ Barbería, Elsa Mabel (2001) “Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral 1880-1920” Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

ofrecimientos de tierras que se hacen a los hacendados de Magallanes y Malvinas. Como consecuencia, el sector extranjero adquiere predominio sobre el nacional a medida que pasa el tiempo". Así, este proceso convierte a Santa Cruz en una "tierra de inmigración", cuya mayoría foránea crea una sociedad singular: cosmopolita. En la actualidad, tal como lo señala la nota del diario La Nación (¹²) "...entre el 2002 y el 2010 llegaron al país 3 de cada 10 inmigrantes residentes y se consolidó la presencia de ciudadanos en otras provincias en Tierra del Fuego y Santa Cruz (...) en el plano de la inmigración interna se destacaron Tierra del Fuego, donde la población residente oriunda de otras provincias es 61,8% y Santa Cruz, donde este mismo guarismo alcanza el 43,8 %. Sujetos en movimiento, que llevan en sí impreso el movimiento, planteando como no necesario el asentamiento o radicación en un lugar".

- 3- La trayectoria educativa de las familias de los sujetos incide en la construcción de las representaciones sobre la educación superior de manera que indagar las representaciones familiares permite ver en "movimiento" el desarrollo de las mismas por parte de los alumnos del sistema Unpabimodal el camino de ascenso social o progreso como lo demuestran las últimas investigaciones realizadas en

¹² <http://www.lanacion.com.ar/1486536-aumento-la-inmigracion-y-la-poblacion-de-otras-provincias-en-el-sur-de-pais>

materia de perspectivas sobre educación superior. Con ello, la biografía educativa de los alumnos del sistema está compuesta por las condiciones de accesibilidad a la educación superior. Esta se nutre de las prácticas educativas dadas dentro del sistema en general y de las prácticas educativas de su familia. Esta premisa se refiere a la mencionada en primera instancia ya que es “esa construcción de la universidad” como una “alternativa” la que es contruida en esta trayectoria familiar.

- 4- A los alumnos del sistema educativo de la UNPA las tecnologías se manifiestan de manera negativa; es decir, no son una herramienta “válida” para estudiar dado que se presentan como un “estorbo” ya sea por su dificultad para “acceder en su comprensión” o por ser ajenas a la construcción del conocimiento. La reconstrucción de la biografía tecnológica de los sujetos permite conocer las condiciones de accesibilidad tecnológica – en sentido amplio –⁽¹³⁾. La educación, en este caso se encuentra mediatizada por las tecnologías por tanto que su abordaje se encuentra matizado por

¹³ En esta investigación se aborda a la tecnología en los términos propuestos por el Dr. Jorge González (1998): “la tecnología es un término general para designar los procesos por lo que, los humanos modelan herramientas y máquinas para aumentar su control y entendimiento del entorno material”. En este sentido – como se abordará mas adelante – “... la tecnología es siempre social e inicia con la vida cotidiana. Pero, con el paso del tiempo esta relación va modificándose por dos trayectorias: la que liga a todo agente social con el acceso al entorno tecnológico y la que vincula a los agentes con la incorporación y generación de esquemas cognitivos de percepción, valoración y acción que lo permiten o impiden el uso y disfrute de la tecnología”. González, J. 1998:156

otra práctica que, otras experiencias de aprendizaje dadas en otras universidades netamente presenciales, le es ajena.

- 5- La creación del sistema Unpabimodal responde a la necesidad política institucional de un modelo gestión universitario, es por ello que debe enfrentar contradicción y divergencia en el devenir de su aplicación.
- 6- La conformación del sistema laboral del espacio social santacruceño imprime de sentido a las condiciones de accesibilidad a la educación superior de manera que los significados otorgados por los alumnos a la universidad, en general, como a las carreras, en particular, contribuyen a configurar las diversas dimensiones que sumen las representaciones sobre educación superior planteadas por los alumnos que asisten a ella por el sistema Unpabimodal. Ello quiere decir que las elecciones de las carreras se vincula con las posibilidades de inserción al mercado laboral de la provincia.

Razones. Importancia y justificación de la importancia

Al indagar el proceso de construcción de representaciones sociales sobre la educación superior que realizan aquellos sujetos que residen en el espacio social santacruceño, esta investigación pretende contribuir no solo a la problematización de este campo. Busca ir un paso más allá y problematizar la matriz de sentido conformada entre el acceso a la educación superior en relación al desafío tecnológico y las condiciones en las que el espacio social se desarrolla. De allí se desprende su importancia, dado que al conocer los sentidos que el sujeto construye sobre lo que hace, la investigación debe avanzar, por un lado, desde una mirada holística indagando su trayectoria y el establecimiento de sus redes sociales. Por tanto, desde la conformación y el movimiento del campo educativo que lo comprende.

En virtud de comenzar a andar el camino conceptual, a continuación se abordarán los elementos teóricos que permiten apuntalar el planteo de esta investigación. Como se verá, ellos contribuyen a sustentar, tanto epistemológica como teóricamente este entramado problemático. El apartado se traza desde el desarrollo de conceptos considerados centrales y articuladores en la matriz de sentido que aborda esta tesis. La elección de estos conceptos forman parte del proceso de desmenuzamiento al que fue sometido el problema complejo de investigación. Dichas dimensiones son:

- Espacio social: su conformación, alcance y competencias
- Aspectos del espacio social santacruceño: significación y materialización

- La conformación del campo educativo y el desarrollo del modelo educativo de la educación superior santacruceña.

Sin embargo, antes de avanzar sobre estos aspectos, se presenta el estado del arte del planteo indicado. Ello se establece como una puerta de entrada al planteo teórico, como un punto de vista desde donde se comienza a andar el camino de la investigación.

Estado de la cuestión

La presente investigación se inserta dentro un conjunto de problemas que hacen referencia a las dimensiones que configuran las representaciones sociales sobre educación superior. Debido a ello, asume el carácter de problema complejo comprendiendo la articulación de tres áreas problemáticas: educación superior a distancia, tecnologías de la información y la comunicación (Tics) y construcción del espacio social. Debido a ello, “el estado de la cuestión” se organizó atendiendo a dos niveles de pertinencia: en relación directa al problema de investigación – es decir, a las publicaciones, ponencias, abstrac, etc. que refieran en alguna medida a la matriz compleja que atiende esta tesis - y en relación a los conceptos que lo componen.

Antecedentes en relación directa con la investigación

En relación a la primera instancia las investigaciones que desarrolla el grupo dirigido por Jesús Salinas junto a Eugenia Márquez que, desde el estudio centrado en la educación a distancia universitaria y las TIC's, hace más de diez años llevan diversos proyectos de investigación en la patagonia argentina. De esta línea de investigación de desprenden varios proyectos de vinculación tecnológica, entre ellos se destaca la “Red Interinstitucional de Integración regional – Red UNPA. En este proyecto se trabaja sobre el diseño, desarrollo e implementación de recursos virtuales para el aprendizaje y en la integración para la formación. Formando parte de un proyecto de

investigación científica y tecnológica dentro de la temática de educación y desarrollo se lleva adelante el proyecto “Implantación de la Red de Vinculación Digital de la Patagonia Austral” para el desarrollo comunitario.

Este grupo de investigación, en el año 2008, publicó el libro “El cibereducativo como estrategia de la inclusión social. La red de educación a distancia de la universidad en la promoción del desarrollo comunitario de la Patagonia Austral”¹⁴. Dicha publicación se presenta como la memoria de las prácticas investigativas que este grupo lleva adelante. Indaga sobre los desafíos que la provincia de Santa Cruz y con ello la educación, deben enfrentar en el siglo XXI; de desarrollo comunitario y de inclusión en la sociedad de la información y el conocimiento para un conjunto de comunidades de la Patagonia Austral caracterizadas, entre otras cosas, por el fuerte aislamiento; las ciudadanías semiurbanas en la era de las comunicaciones. Sobre este planteo presentan los cibereducativos y los ubica en relación con otros proyectos similares que se emprenden en los países de España y Colombia.

Los datos que se presentan en este libro, están relacionados al nacimiento y desarrollo de los cibereducativos, junto a los datos presentados en virtud de los mecanismos institucionales que la universidad desarrolló en torno a ello, se plantea como un gran antecedente para la presente investigación doctoral.

Esta investigación parte del reconocimiento de este antecedente, pero pone en cuestión en marco epistemológico en el cual se construye. Si bien la investigación que lleva adelante el Dr. Jesús Salinas aporta un caudal de datos significativos sobre

¹⁴ Salinas, Jesús y Márquez, Eugenia (2008) “El cibereducativo como estrategia para la inclusión social. La red de Educación a Distancia de la Universidad en la promoción del desarrollo comunitario de la Patagonia Austral”. UNPA

la situación productiva de la región, el índice poblacional, describe la dinámica de los cibereducativos, el lugar en el cual se enclava y los actores que lo lleva adelante no ahonda ni en la dimensión pedagógica de estos centros tecnológicos ni en las condiciones de accesibilidad. Ello resulta significativo dado que tanto las investigaciones como el libro sostienen la importancia de favorecer la universalización de la educación pero para ello se presentan medidas basadas en una visión instrumental donde se diseñan modelos de gestión y perfiles ideales de los actores intervinientes. Es decir, se presenta como una propuesta exógena a la realidad que dicha investigación describe como acuciante. Preguntas como: cuáles son las competencias que los sujetos poseen para dar cuenta del acceso a la educación superior mediado por tecnologías, cuáles son las condiciones reales de accesibilidad a las tecnologías que tienen todos aquellos que residen las localidades semiurbanas donde están los cibereducativos, cuáles son las características precisas que asume cada localidad, cuál es la trasposición didáctica que se realiza para que estos sujetos que viven en estas determinadas sociedades y acceden a la educación superior lo hagan mediante las TIC's. Muchas más son las preguntas que abren este proyecto de investigación sin embargo, esta busca indagar las representaciones sobre educación superior mediada por tecnologías de la información que construyen los sujetos que residen en las localidades caracterizadas como semiurbanas y, donde estos centros tecnológicos -implantados por la UNPA - se establecen como nodo de conectividad con dicho sistema de educación. Se plantea desde la perspectiva del sujeto y con ello indaga su trayectoria problematizando la construcción del espacio social.

Este “grupo de investigación y de gestión” promovió el desarrollo de la “Maestría en entornos virtuales” siendo ellos conformantes de la planta docente que dicta los seminarios. Esta carrera de pos grado propició la realización de diversos congresos y eventos académicos como el incentivo de publicación de trabajos finales de los seminarios. Dentro de estas acciones se destaca el “Encuentro patagónico de educación y tecnología” desarrollado en Calafate desde el 12 al 14 de marzo del 2012. Este congreso arrojó un conjunto de ponencias que se centraron en el análisis de prácticas en la plataforma Moodle. Desde reflexiones basadas en la descripción de aplicaciones de modalidad b- learning en la plataforma¹⁵ Moodle hasta el análisis de, por ejemplo, la implementación de una red social para la construcción y comunicación de saberes en FIBA¹⁶. Los trabajos de transmisión de experiencias en las plataformas son el común denominador de los últimos congresos organizados tanto por la UNPA como por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales o la Universidad Nacional de Quilmes – quienes son las que impulsan sustantivamente la enseñanza mediante el soporte virtual –. Entre éstas se destacan las conferencias o coloquios organizados por ICDE o el Foro Internacional de Educación Superior en entornos virtuales. El acento es colocado en la descripción de alternativas pedagógicas para utilizar los soportes tecnológicos. Los trabajos centrados en análisis sobre las condiciones de aprendizaje desde la reflexión teórica, metodológica o epistemológicas son escasos planteando un fuerte vacío en esta materia.

¹⁵ Trabajo realizado por Magdalena Anzor de la Universidad del Chubut, en proceso de formación.

¹⁶ Trabajo realizado por un grupo de docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires.

Otro grupo de paper presentados en el congreso realizado por la UNPA en el año 2012, se centró en análisis de experiencias de docentes de la casa. Dentro de ellos es importante destacar el trabajo del Mg. Ignacio Aranciaga director de la Maestría en Entornos Virtuales, y responsable de la carrera de Trabajo social que se dicta en tres unidades académicas de la UNPA mediante el nivel SATEP 3, es decir, de total virtualidad. Este trabajo resulta interesante en términos de la investigación de la tesis que se presenta dado que analiza – aunque de manera sucinta – la composición de la matrícula de los alumnos de la carrera de trabajo social. Para dar cuenta de ello, presenta datos de inscripción, reinscripción, promoción de materias y regularización. Compara datos y plantea un esquema de trabajo destinado a “disminuir el fracaso universitario” y orientar el proceso formativo del estudiante. Si bien no hace un planteo teórico, realiza una presentación de datos y conceptos que aportan directamente al trabajo de investigación de esta tesis.

Otro grupo de paper presentados en este congreso se analizan la conformación de las carreras de la UNPA que se dictan bajo la bimodalidad. En este caso se destaca el trabajo de Paola Frías que señala el contexto en el cual se plantea la política educativa de la provincia y, con ello el de la UNPA. Estos aspectos son importantes dado que contribuye a sistematizar la información sobre la trayectoria educativa de la universidad.

Otro grupo de trabajos se centraron en la reflexión de la formación del espacio virtual. Autores como Patricia Ghisio, José Fernando López Cortez, Silvia Irene Martinelli, Marta Aliaga y María Elena Bain quienes, desde distintas perspectivas problematizan el interrogante planteado sobre el trabajo colaborativo, la práctica

docente, la bimodalidad y las redes sociales en el aprendizaje. Estos trabajos, desde su originalidad realizan un gran aporte al complejo problemático que aborda esta tesis.

Otro congreso que se debe considerar para abordar la construcción de este “estado del arte” el ICDE y el Foro Internacional sobre educación a distancia realizado en el mes de abril del año 2011. Este congreso se construye como un espacio privilegiado para discutir la “educación a distancia”; todos quienes asisten allí trabajan en pos de consolidar las estrategias vinculadas a esta área de la educación. Las mesas articulaban las ponencias en temas como: estrategias y prácticas docentes, construcción de conocimiento, multimodalidad, materiales didácticos, trabajo colaborativo e identificación del alumno que estudia a distancia. Si bien en este congreso se repitió lo experimentado en el que realizó la UNPA – en cuanto al relato de las experiencias – la última mesa trabajó sobre investigaciones que pensaban como núcleo del análisis al alumno; ya desde su particularidad en cuanto a su capital cultural como a las carreras que cursa. Los trabajos aquí planteados aportan a la reflexión y navegan en la búsqueda de elementos que permitan dar con ese sujeto que estudia a distancia en la universidad.

Otro grupo de trabajos que puede ser considerado dentro del estado de la cuestión se vinculan a la producción audiovisual que realizó la UNPA bajo la temática de construcción del espacio social santacruceño. “Flores en el desierto” (2005) y “Malvinas: 1892-1982 dos historias” (2011) dirigida por Pablo Walker perteneciente de la Unidad Académica San Julián (UASJ) UNPA; “Trapalanda, al sur por la 40” (2011) realizada por Lucrecia A. Sotelo, Matías Barrionuevo de la Unidad

Académica Caleta Olivia (UACO) y Pablo Walker UASJ; “El Estanciero Patagónico” (2011) Dirigido por María Angélica Castro de la UACO y “Miniperiodistas” (2012) en trabajo colaborativo entre Laura Holmes, Laura Leno y Matías Barrionuevo de la UACO y Pablo – Poli - Walker de UASJ. Estas producciones abordan las temáticas de la inmigración, el petróleo, la mina de carbón, la guerra de Malvinas y el desarrollo de las estancias patagónicas con la implantación de la oveja. La perspectiva desde la cual se narran las historias parte desde el punto de vista del habitante de la región. En su mayoría no son actores los que participan de las producciones audiovisuales siendo una estrategia planteada por el grupo de realizadores para poder dar cuenta de la idiosincrasia de la región. La puesta en imagen del espacio interpela al observador y lo invita a recorrer el camino patagónico.

Antecedentes en relación secundaria

Tal como se mencionó anteriormente, la otra dimensión que asume el estado de la cuestión es la que se plantea en virtud de los conceptos que conforman esta investigación. Uno de los conceptos, o área temática es la educación a distancia. En relación a ello, se reconoce principalmente los aportes que Sara Pérez y Adriana Imperatore (2009) realizan en el libro “Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje, perspectivas teóricas – metodológicas”, lo desarrollado por

el congreso internacional de educación a distancia que se realizó en el mes de abril del corriente año en la Biblioteca Nacional Argentina. Los trabajos allí presentados junto al libro de Marta Mena, Lidia Rodríguez y María Laura Diez “El diseño de proyectos de educación a distancia” (2010) establecen una gran reseña del estado actual de investigación sobre educación a distancia. En ellos se advierte que el diseño de software que favorezcan la transposición didáctica, el diseño de materiales educativos y la socialización de las experiencias en aulas virtuales en materias vinculadas a las ciencias exactas, o la utilización de aplicaciones de redes sociales. Estos son los problemas centrales que además de la sistematización de la historia de la educación a distancia en Latinoamérica permiten situar esta investigación en un lugar periférico dado que solo en trabajos de investigadores que no abordan directamente a la educación superior es posible encontrar indagaciones sobre condiciones de accesibilidad, configuración del espacio social de aprendizaje en el espacio virtual de enseñanza. Estos trabajos son los propuestos por Burbules y Callister (2006) en “Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información”, la tesis de maestría de Patricia Halaban “La comunicación virtual en educación a distancia”; el libro de Marco Silva de “Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje on – line”, e de Francisco Ignacio Revuelta Domínguez y Lourdes Pérez Sánchez en “Interactividad en los entornos de formación on line, la revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia RUEDA (n ° 6); estas publicaciones están contruidos desde la perspectiva del sujeto que asiste a este sistema de aprendizaje problematizando las competencias requeridas en relación al desarrollo de internet.

En relación a la otra área problemática, la comprendida en el concepto de las tecnologías de la información y la comunicación, existen un significativo aporte dado que es uno de los temas desde el campo de la comunicación, la educación y la informática están investigando firmemente. Sin embargo, para esta tesis se parte de los aportes realizados por John Thompson (1997) en “Los media y la Modernidad”, Roger Silverstone (1996) con “Televisión y vida cotidiana”, Dênis de Moraes (2008) (Et all) en “Sociedad Mediatizada” y “Mutaciones de lo Visible (2011), comunicación y procesos culturales en la era digital”, Manuel Castells (2001) en “La era de la Información”; la tesis doctoral de María Teresa Baquerin de Riccitelli (2007) “Cerca o lejos de internet, la desigualdades en el conocimiento de una nueva tecnología”; Alejandro Piscitelli (2002) con “Ciberculturas 2.0. ,en la era de las máquinas inteligentes”; Enrique Bustamante en “Comunicación y Cultura en la era digital, industrias, mercados y diversidad en España”. El abordaje que estos autores permiten problematizar, a la luz del siglo XXI, el desarrollo de las tecnologías y con ello poner en cuestión la construcción del espacio social y con ello, el sujeto. Algunos autores cuestionando otros, consolidando aquel paradigma que plantea a las tecnologías como factor ineludible del crecimiento social, pero todos problematizando el campo. Estas obras se ubican, en casi su totalidad, en los primeros diez años del siglo XXI lo cual proporcionan una mirada fresca de la investigación dentro de este campo.

En lo que refiere a la última área temática, la construcción del espacio social, los antecedentes se limitan a aquellos autores que abordan la temática en relación a la tecnología. Siendo así, se toma el trabajo de Michael de Certeau (1996) en

“Invención de lo Cotidiano, el Arte de Hacer”, Raymond Williams (2009) en “Marxismo y Literatura”, Zygmunt Bauman (2002) en “Modernidad Líquida” y “La sociedad sitiada”, Cornelius Castoriadis (1975) en “La institución imaginaria de la Sociedad” y Beatriz Sarlo (1994- 1998) fundamentalmente en las obras “La ciudad vista” y “La máquina Cultural”. En estas obras, algunos autores abordan la construcción del espacio social desde la cultura, otros indagando las trayectorias de los sujetos, pero todos ponen en el centro de su trabajo la transformación lo social en virtud de las tecnologías.

Otro grupo de trabajos que aporta una mirada sustantiva para esta investigación, son los desarrollos emprendidos por Luis Jesús Galindo Cáceres (2010), con su obra “Ingeniería en Comunicación Social y promoción cultural”, José Antonio Amozurrutia con su propuesta “Complejidad y ciencias sociales”, Margarita Mass (2010) con la obra “Sociocibernética, cibercultur@ y sociedad” y la obra de Jorge González sobre frentes culturales y representaciones sociales. Estos autores forman parte del grupo de investigación “LabComplex” de la Universidad Nacional Autónoma de México. Cada uno de ellos plantea, desde sus investigaciones específicas, el análisis complejo de las redes de composición social contemporáneas. Ya sea desde el estudio de las historias de familias, la organización social o la educación superior, se plantea el estudio de las redes sociales en el tiempo concibiendo a los hombres como producto de la historia en la medida que la historia es producto de la acción. En este sentido, plantean que todo fenómeno social es fundamentalmente producto de algún tipo de relación de clase y que, para explicar o entender un fenómeno social dado, hay que alcanzar su centro clasista, su relación

con la lucha de clases permanente en todos los niveles, una tarea, como sostiene González, no es tan simple como parece.

El planteo teórico que presenta esta investigación, reconoce como punto nodal el aporte teórico metodológico que realiza este grupo de investigadores. Reconoce la complejidad como matriz de sentido y articulador de la práctica del investigador. Aunque cabe destacar, que se toma distancia de la teoría de sistemas que propone Amozurrutia y se acerca profundamente al planteo sobre “frentes culturales” que realiza Jorge González.

Otra línea de trabajos que contribuyen a formar parte del “estado de la cuestión” se vincula con los estudios relacionados directamente con la conformación del espacio social santacruceño. Entre las obras centrales se encuentra el libro de Susana Bandieri (2011) “Historia de la Patagonia” en la cual se trabaja profundamente el devenir histórico “regional” de la patagonia”. Desde los indígenas hasta la dictadura militar de 1976.

Otro de los trabajos que se destacan es la tesis doctoral de Susana Torres “Two oil company in patagonia. European Immigrants, Class and ethnicity. 1907 – 1933. En este trabajo se profundiza en los aspectos sociales y culturales de la historia de la explotación petrolera en la región patagónica.

En relación a la educación se destacan las obras de Raúl Entraigas “Los salesianos en la Argentina” y el artículo de Pascual Paesa “Planes y métodos en la evangelización de la Patagonia después de 1879”.

Sobre la cuestión indígena se destaca la tesis doctoral de Enrique Mases “Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio

(1878- 1910). En este texto se reconstruyen las políticas institucionales finalmente adoptadas a partir de una serie de discusiones y diferencias en el seno de las propias elites gobernantes, que no lograban los acuerdos básicos respecto de decidir la incorporación de los indios por el sistema de distribución, su inclusión en reducciones o la formación de colonias. Se analiza finalmente el sistema mayoritariamente adoptado en el caso patagónico.

En relación a la forma de “nombrar el territorio” por parte de los científicos se encuentra el texto de Susana López “Representaciones de la Patagonia” (2009) y de José Babini (2010) “historia de la Ciencia en la Argentina”.

Por otro lado, se encuentran textos narrados en primera persona y que han calado hondo en el abordaje del espacio social santacruceño. Ellos son: “El viaje a la Patagonia Austral” y “Exploración de la patagonia sur II. El lago argentino y los andes meridionales de Francisco P. Moreno (1877)”. Según detalla Nerio Tello – director de la colección Historia Natural Félix de Azara (2007) Ediciones Continente – estos libros narran el viaje de Francisco Moreno estaba motorizada por su constante preocupación por la cuestión limítrofe que se anticipaba conflictiva con la vecina República de Chile “prueba de la preocupación limítrofe es que, un año más tarde él mismo trazó un mapa de la región que tituló: ‘croquis de la parte austral de la República Argentina disputada por los chilenos (1878)’” (Tello, Nerio; 2007: 10) Otros libros que acompañan este camino es “Vida entre los patagones” de George C. Musters (2007) y “Diario del viaje de un naturalista alrededor del mundo” de Charles Darwin (2009). Estos dos libros son vitales dado que son el producto del viaje que realizaron junto a Magallanes. El texto de Darwin tiene una característica central

dado que fue este libro el que contribuyó al desarrollo de su teoría sobre la evolución de las especies.

Producto del centenario de Río Gallegos y bajo la necesidad de “comenzar a escribir nuestra propia historia” – palabras que prologan varios de los textos a mencionar – se publica el libro “Historia de Santa Cruz” de la autoría de Juan Hilarión Lenzi. El autor no era historiador pero fue el fundador del diario “La Opinión Austral”, el más antiguo de la provincia. Narra con una prosa más cercana a la novela histórica que a la investigación histórica, hechos como el viaje de Magallanes, las decisiones de Roca para la conquista del desierto, entre otros. Este libro más allá de los datos, brinda un tono de época que permite reconstruir el momento en el que fue escrito.

En la misma tónica que el libro de Hilarión Lenzi (1945) es el de Adolfo Oroz (2006) “Puerto de Santa Cruz, un pueblo Histórico”, el de Aníbal Améstica “Nuestras raíces”, el de Zoccola “Río Turbio, la gesta del carbón” (1965), el realizado por la fundación FINES sobre el “Golfo San Jorge” y el coordinado por Baillinou para el centenario de Río Gallegos (1985); “Patagonia, ficción y realidad” de Héctor Raúl Ossés (2005) y “Relatos nuevos de la patagonia vieja” de Andreas Madsen (2003). Todos estos cuentan experiencias de vida, algunos en primera persona otros para justificar medidas emprendidas por el gobierno nacional – como el caso de la gesta del carbón-.

La UNPA ha editado los trabajos de investigación de los grupos de historia de la educación de Santa Cruz: “Docentes y Alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas”. Coordinado por Edgardo Ossama y María de los Milagros Pierini (2008). Este libro recopila diversos

documentos que permiten dar cuenta del desarrollo del sistema educativo de la región.

La mayor cantidad de publicaciones de la UNPA se dan alrededor del análisis del desarrollo productivo de la región. Entre ellos se destacan: “Patagonia Austral. Integración inconclusa y subdesarrollo inducido” y “Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios de la Patagonia Austral” coordinados por Rubén Zárate (2000). “Petróleo y región austral. Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades” coordinada por Juan Domingo Ruiz (2008). “Sociología de la desertificación. Los productores ovino extensivos de la patagonia austral” de Larry Andrade y la tesis doctoral de Elsa Mabel Barbería “Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral 1880-1920”. Estos trabajos permiten construir y problematizar el espacio regional santacruceño a partir de la constitución y desarrollo del sistema productivo que, como se planteo anteriormente, es el eje vertebrador de las prácticas del sujeto.

Aspectos teóricos

En este apartado se aborda la articulación de conceptos desarrollados a la luz de la constante discusión con el interrogante definido anteriormente. Por tanto, no se presenta una lista de conceptos sino la articulación de aspectos teóricos que forman parte de la trama conceptual compleja que lo contiene. Estas definiciones no se asumen como guía del proceso investigativo; es decir, como aquel que plantea las bases sobre las cuales se erige la torre de datos y observables –complejo teórico finalista – que se da antes de empezar la investigación. Nada más lejos de esto.

El planteo conceptual que aquí se presenta es construido dentro del proceso de investigación, respondiendo a sus necesidades, carencias, deseos y vacíos. No pretende erigirse como la verdad asumida, ni concluida; no clausura el sentido, abre más puertas, tantas que pareciera que la sucesión de interrogantes no tiene fin.

De acuerdo a lo planteado, se trabajará sobre los aspectos que permiten abordar la construcción del *espacio social santacruceño* y, con ello, el *campo educativo*, ámbito en el cual se inscriben las prácticas sobre educación superior donde – por tanto – deben y son leídas las dimensiones que asumen las representaciones sociales de los alumnos de la UNPA.

El eje que permite vertebrar este “espacio” y este “campo” – anclado en el problema que plantea esta tesis - yace en el abordaje de las trayectorias de los sujetos que asisten a la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) de manera que la construcción de estos “aspectos” se dan de manera diacrónica; aquí el tiempo y el

espacio asumen significados que no son menores; nombran, terminan y significan las prácticas. Parafraseando a Pierre Bourdieu, las distancias físicas corresponden a distancias sociales en el papel. De manera que, *el espacio social santacruceño* se nutre de estas distancias haciendo de ello la marca infinita de su horizonte. Espacio y tiempo, como sustancia y materia; la estepa santacruceña se asume, entonces, como metáfora del proceso de construcción del *espacio social santacruceño*.



Camino al paraje Lemarchand. Ruta nacional n° 3 Foto sacada para esta tesis. Junio 2012

La construcción del espacio social

“...la sociedad nunca es solamente un ‘cascara muerta’ (...) es siempre un proceso constitutivo con presiones muy poderosas que se expresan en formaciones culturales, económicas y políticas que, para asumir peso pleno de lo constitutivo, son internalizadas y convertidas en ‘voluntades individuales’

Raymond Williams *Marxismo y Literatura* (2009)

El espacio en la cual se erige esta investigación, a simple vista, se presenta como el que está comprendido entre las fronteras de la provincia: al norte con Chubut, al oeste con Chile, al sur con Tierra del Fuego y al este con el mar. Espacio geográfico, ubicado en el extremo sur del continente americano. Sin embargo, y sin desconocer estas delimitaciones espaciales – sino que partiendo de ellas dado que implican ciertas definiciones políticas-, aquí se abordan aquellas aristas en las cuales confluyen las realidades geográficas, demográficas y con ello, las realidades histórico sociales.

Estas “realidades” conforman el espacio y, por tanto, son construidas por el investigador; es decir, no se dan en sí mismas. Esta afirmación no implica que la “realidad” y el “espacio” sean etéreos y que se desarrollen siguiendo una cadencia desprovista de conflictos. Todo lo contrario. Implican un proceso de significatividad donde es el sujeto el mediador del proceso asumido en cuanto es quien le confiere sentido al espacio. De esta manera, un determinado *espacio* tiene condiciones de realidad por tanto de *existencia*, de *ser*, pero para sí.

Como corolario de lo expresado se pueden citar las palabras de Aníbal Améstica en el prólogo de su libro de poesía:

“... es Santa Cruz, ‘la bendita tierra de todos’, con su inmenso litoral marítimo sus cumbres nevadas, sus lagos cristalinos, sus ríos no contaminados, sus bosques tupidos de lengas y ñires, su estepa colmadas de matas negras, de calafates, de coirones y de molles; sus imponentes glaciares – Patrimonio de la Humanidad – y su historia milenaria, es un permanente desafío, que cimentado a su historia potencial, atrae a la exaltación de su maravillosa naturaleza y a nuestra identidad como sureños” (Améstica, A; 2006:5).

Santa Cruz, pregnada de una peculiar naturaleza que se le presenta imponente, cargada de una historia que no es reciente sino que deviene de sus pueblos originarios; historia que por esa condición define a quienes viven en esas tierras y, por tanto, marca su identidad. Con estas palabras, Améstica dice: esto es importante para mí; la reconstrucción que realiza al evocar la memoria nace desde de la necesidad, de lo sentido, de aquello que interpela al recuerdo y que, al calar hondo en la significatividad del sujeto – Améstica – se construye como el punto de vista, mojón insoslayable en el complejo proceso de construcción de la narración. Por tanto, esto que se *me* torna evidente enviste de sentido mis percepciones sobre el espacio; mecanismo, el cual, torna cognoscible el mundo - Maurice Merleau Ponty (2002), Lev Vigotski (2007). En palabras de Améstica:

“...es Santa Cruz ‘la bendita tierra de todos’...”

(Santa Cruz, que me bendices a mí, como bendices a todos; nuestra tierra prometida).

La tierra de las ofrecimientos y los desafíos; la tierra de los pioneros y migrantes.

De manera que se puede afirmar que la relación establecida – la intersubjetividad – hace que el “espacio sea social” ya que, siendo construido por los sujetos, da cuenta de un proceso donde se pone en juego la relación compleja entre la práctica y la significatividad y, con ello, de la constitución hegemónica, por tanto, de disputa – juego de posiciones – por los sentidos del orden social. Améstica nombra a Santa Cruz como tierra llena de bendiciones naturales, cargada de historia que marca el paso del tiempo; estos sentidos asignados definen, crean y nombran, desde los ojos del autor, a este espacio social.

En relación a ello, Pierre Bourdieu sostiene:

“... el espacio social es una representación abstracta, producida al precio de un trabajo específico de construcción y que proporciona (...) un punto de vista (...) a partir de los cuales los agentes ordinarios (...) dirigen su mirada...” (Bourdieu, P. 2012: 199).

Por tanto, el “espacio social” tiene dos dimensiones: una que refiere a los elementos que – en este caso - el investigador le asigna y, la otra, a la “experiencia cotidiana” que los sujetos tienen sobre el espacio social, es decir, los distintos puntos de vista que guían y significan la “realidad” percibida.

En lo que refiere a esta investigación, el *espacio social santacrucense* es construido ateniendo a las trayectorias que los sujetos definen en su devenir dado que ello permite asir el movimiento – y con ello el tiempo - donde este se construye. Trayectorias, en este sentido, implica el recorrido dado que:

“...describe la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por el mismo escritor en los estados sucesivos del campo...” (Bourdieu, P. 2002:72)

Nuevamente, Aníbal Améstica con su libro *Nuestras Raíces* (2006) permite poner en situación lo expresado cuando manifiesta:

“... quizás la distancia o tal vez la nostalgia al paisaje imponente de mi suelo; a mis afectos; a las calles de mi ciudad; a nuestros inviernos – con nieve y escarcha -, al ‘buenos días y buenas tardes’, al amigo y vecino del barrio; al cielo límpido e incomparable de la Provincia que me vio nacer, me vayan produciendo la sensación inigualable de volcar en una hoja mis más profundos sentimientos; los más cándidos recuerdos de mi niñez, de la juventud, y de una geografía que por su incomparable belleza, nos permite acceder con suma facilidad al mundo alucinante de la imaginación, y la creatividad poética” (Améstica, A; 2006:5).

¿Cómo narrar la historia sino es atendiendo a esa realidad que se torna significativa? Quien acude a la respuesta es Leonor Arfuch (2002) quien plantea que contar la historia de una vida – narrarla, que es una forma de construirla – es dar la vida a esa

historia. Pero se distancia de ella ya que esta *narración* se plantea como acción en el proceso de construcción de sentido y no como el espacio privado de la construcción del espacio biográfico.

En este sentido, el abordaje de esta *trayectoria* requiere distinguir tanto los campos en la cual tiene lugar como, la dinámica que los mismos emprenden al ser puestos en relación con dicha trayectoria. Esto permite asir el planteo que sostiene que la trayectoria educativa, y con ello, cultural de los sujetos incide en la definición y elección, por ejemplo, de las carreras y la universidad. Trayectoria en la cual se funden las elecciones, las disposiciones y, las representaciones, sobre la “educación” que el sujeto fue forjando en la experiencia pasada y presente y que se propenden en la venidera. Es decir, que entran en juego *un determinado volumen de capital heredado* – consonante con la trayectoria devenida del sujeto – que a su vez designa un lugar en ese espacio; por tanto, una posición en la estructura de clases que conforman dicho campo educativo.

Ello se debe a que en la consecución de la praxis – acción que implica la trayectoria - se van articulando en el espacio, tal como sostiene Pierre Bourdieu (2012), tres dimensiones: el volumen de capital, la estructura de capital y la evolución en el tiempo. Siendo así, se reconstruye el espacio al dar con esas tres dimensiones y al recomponer las unidades más homogéneas desde el punto de vista de las condiciones de producción de los habitus; es decir, bajo el aspecto de las condiciones elementales de existencia y de los condicionamientos que le imponen. Estas dimensiones serán abordadas más adelante, desde dos aspectos: significatividad y materialidad; aspectos

que permiten recuperar la praxis y con ello, la dimensión eminentemente material que tiene la trayectoria del sujeto.

Ahora, este “espacio social” – devenido en “realidad” - no es cualquiera, es calificado y cualificado como “santacruceño”. Ello define límites, configura contornos, alcances y proximidades; por tanto, establece, mediante un mecanismo de opacidad, lo que es *santacruceño* de lo que queda fuera de él; es decir, nombra y, con ello, crea “realidades”.

Siendo así, el proceso de construcción de este espacio social es asumido como relato. En relación a ello, resulta pertinente recuperar a Lev Vygotsky (2007) cuando sostiene que la *realidad* es un sistema codificado por el lenguaje que representa la naturaleza transformada por la historia y la cultura. De manera que, la construcción del *espacio social santacruceño* responde a un proceso de simbolización; proceso complejo que, en su ejercicio, representa la “realidad” relacionando el lenguaje con el pensamiento, es decir, intersubjetivamente (¹⁷).

Debido a ello, este proceso no se asume lineal. Presenta - tal como se expresó - sentidos que pugnan por definir el orden social. De manera que, si la “realidad social” es una construcción, las preguntas que se desprenden de ello giran en torno a ¿quiénes son los sujetos que disputan la constitución hegemónica de los sentidos que nombran este espacio? ¿cuál es el espacio social que define esta disputa?, ¿cómo se construye el campo educativo dentro de esta contienda? ¿qué posición ocupan en ese espacio y en ese campo? es decir, ¿cuál es el espacio social en el cual se insumen las

¹⁷ El pensamiento de Ferdinand de Saussure trasluce una frase: solo existe lo que la palabra puede nombrar. Materia y forma, diría Aristóteles.

dimensiones de las representaciones sobre educación superior que realizan los alumnos que estudian en la UNPA?

Para responder a los interrogantes, en el siguiente apartado se avanzará sobre los elementos que definen al “espacio social” propuesto, los conceptos que lo configuran y el alcance de los mismos.

Espacio social santacruceño: su conformación, alcance y competencia

“...el país seguía siendo el mismo, y apenas ofrecía el menor interés (...) sobre esta tierra pesa la maldición de la esterilidad, y de ella participa el agua del río, que corre por un lecho de guijarros (...) más con ser tan pobre la Patagonia, en algunos aspectos puede, sin embargo, ufanarse de poseer mayor número de pequeño roedores (...) Al evocar imágenes de lo pasado veo cruzar a menudo ante mis ojos las llanuras de la Patagonia, que generalmente son consideradas yermas e inútiles. Solo pueden ser descritas por los caracteres negativos: sin viviendas, sin árboles, sin montañas, sin vegetación, fuera de algunas plantas enanas. ¿Por qué, pues – y no soy el único al que le sucede -, por qué estos áridos desiertos han echado tan profundas raíces en mi memoria?

Charles R. Darwin (2009:189)

Quizás como si respondiera a una cadencia lógica, si se invita a un lector corriente a definir Patagonia, es probable que las respuestas hagan directa referencia a Bariloche, al Glaciar Perito Moreno o a esa extensa estepa a traviesa casi en su

totalidad la porción geográfica ubicada al extremo sur del continente americano. Otros lectores, quizás hagan otros tipos de referencias y señalen la huelga obrera de 1920, la guerra con Chile o la disputa por los Hielos Continentales.

Tal como lo sostiene la Dra. Susana Torres (¹⁸) estas referencias dadas así, como una simple respuesta a la pregunta, forman parte de la construcción del imaginario de Patagonia. Pero esta nominación, no es caprichosa: nombran el espacio y el tiempo en el cual se desarrolla el devenir social de una determinada población. Pero por sobre todo, estas palabras – investidas de un halo de inocencia – plantean un complejo entramado de significados que disputan por la definición de ese espacio social; palabras, presentadas como simples enunciaciones, forman parte de una manera determinada de *nombrar* al otro, al lugar que no es el propio (ese otro que no es otro del que define la realidad que es tal para quien la observa).

Basta detenerse brevemente, en la preposición “la palabra crea” – preposición que no es caprichosa sino que fue y es sostenida por variados lingüistas, semiólogos, psicólogos sociales y posteriormente comunicólogos (¹⁹)-. Con ello se sostiene que, las posibilidades de existencias de la “cosa”, son a partir de que la palabra puede

¹⁸ Resulta importante destacar que la Dra. Susana Torres (1955-2012) fue una de las investigadoras más destacadas de la región. Dentro de su vasta obra se destaca la investigación que realizó en virtud de sus tesis doctoral para la Rutgers University denominada “Two Oil Company Towns in Patagonia. European Immigrants. Desde la investigación contribuyó a construir un área de estudio sistemático sobre los aspectos culturales y sociales de la región patagónica. Fue docente de la Universidad Nacional Patagonia San Juan Bosco (Chubut) y la Universidad Nacional Patagonia Austral (Santa Cruz) junto a varias universidades de Estados Unidos, Inglaterra y España. Las reseñas que se presentan en este texto forman parte de grabación del seminario sobre “Historia Regional Patagónica” dictado en el marco de la maestría en Entornos Virtuales de la UNPA, los días 13, 14 y 15 de diciembre del 2011. Dado que a los pocos días la Dra. Torres falleció, no se cuenta con el texto de clase que ella estaba preparando.

¹⁹ Dentro de esta enumeración se puede destacar a María Cristina Mata, Raymond Williams, Eliseo Verón, Jesús Galindo Cáceres, Ferdinand de Saussure, Charles Pierce, Walter Benjamin, entre otros

nombrarlas. La palabra crea porque en su disputa por la constitución hegemónica del sentido, significa; significa las prácticas del sujeto convirtiéndose en el insumo sustancial del imaginario y, con ello crea realidad.

Y si la palabra crea, la pregunta necesaria aquí es –por más que obvia – ¿qué realidad es la que crea? Sin lugar a dudas este interrogante no puede responderse sin ton ni son; la construcción del espacio responde (como ya se ha expresado) a la confluencia de variados aspectos, situación que requiere – necesariamente – el trabajo detenido pero, por sobre todo, leído en el devenir de los procesos en el cual es el sujeto el protagonista (por tanto en su trayectoria dada en la dinámica que asumen los campos en la constitución del espacio).

En aras de comenzar ese camino, se propone la indagación de dos dimensiones que permiten abordar la conformación del “espacio social” – y en este caso el patagónico – ellos son: la *significación* y la *materialización*. La una no puede abordarse sin la consideración de la otra; el sujeto significa su práctica en su devenir y éste solo se da en el desarrollo de *un* tiempo y *un* espacio; y es porque está determinado socio - históricamente, no es cualquiera sino el que se construye en la trayectoria del sujeto. El abordaje de estos aspectos se dan, por tanto, en la permanente reflexión del desarrollo histórico - social de, en este caso, Patagonia.

Entonces, estas dos dimensiones atraviesan la constitución del campo dado que pregnan de sentido las *relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia o la voluntad del sujeto* (²⁰). El reconocimiento de estas dimensiones

²⁰ Aquí *objetivo* se plantea en términos de la relación que establece el sujeto con los objetos, es decir, en términos de materialidad o existencia de la cosa en si.

permite distinguir los componentes que están presentes durante el proceso de construcción de conocimiento, y por tanto, de creación, de la “realidad”. Al respecto Serge Moscovici (1979) sostiene que, no reconocer el poder creador de los objetos, de los acontecimientos, de nuestra actitud representativa equivale a creer que no hay relación entre nuestro repositorio de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes, es decir, de conocerlas. Estas relaciones – combinaciones – son significativas en cuanto responden a la representación que el sujeto tiene del objeto; es decir, del proceso de construcción de conocimiento. Pero, es esa relación significativa la que construye, también, al sujeto porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o acepte de lo real. Siendo así, el *espacio social*, al ser producto de un proceso de significatividad pone en juego tanto su condición simbólica como material. En este sentido, considerar la *significación* y la *materialización* permite dar con los múltiples y variados adjetivos que acompañan y nombran a Patagonia; ellos solo pueden verse – tal como se sostuvo en reiteradas oportunidades – en movimiento, es decir, en su desarrollo. Y, si nos detenemos en las palabras de Charles Darwin cuando dice:

“...el país seguía siendo el mismo, y apenas ofrecía el menor interés (...) sobre esta tierra pesa la maldición de la esterilidad...” (Darwin, C. ;2009:186)

y las ponemos a la luz de las de Améstica:

“quizás la distancia o tal vez la nostalgia al paisaje imponente de mi suelo; a mis afectos; a las calles de mi ciudad; a nuestros inviernos – con nieve y escarcha -, al ‘buenos días y buenas tardes’, al amigo y vecino del barrio; al cielo límpido e incomparable de la Provincia que me vio nacer, me vayan produciendo la sensación inigualable de volcar en una hoja mis más profundos sentimientos...” (Améstica, A; 2006:5)

podemos advertir las notas que asumen la construcción hegemónica del discurso dominante sobre Patagonia. Pero sobre ello avanzaremos más adelante. Sin lugar a dudas quién nombra, es decir, quién crea y con ello, cómo se significa el espacio social santacruceño es un hecho ineludible en este trabajo.

La “nada” como descriptor del espacio social santacruceño

Ahora, en el caso que nos compete, el proceso de significación puede reconocer su inicio en las primeras notas que llegaron de la de la mano de Antonio Pigafetta ⁽²¹⁾. En ellas se observa el planteo del espacio como el “desierto extremo”, como un vacío hostil solo habitado por los patagones. Puede verse la continuidad de estas palabras, en la cita propuesta de Charles Darwin. La “nada” imprime al espacio un fuerte significado invitando a dar cuenta del interrogante: ¿qué nombra la nada? O ¿qué es lo que nombra la “nada” en Patagonia?

Dentro de este marco es útil recordar el momento en que Antonio Pigafetta escribe dado que ello nos permite advenir desde dónde y para quienes. Permite, con una sola palabra reconocer la estructura de poder de aquellos años. Pigafetta, joven aristócrata, que sabe leer y escribir, nombra un espacio; lo significa, le confiere entidad desde su realidad cultural y política. Estas palabras echadas a correr en pleno siglo XIX, el momento en el cual comenzaban a delinearse las bases del *positivismo*. Este punto histórico no es menor; fue en ese período epistemológico donde se construyó la relación entre el investigador y su objeto, se nombró al otro como desigual, se lo midió, se lo ubicó en una escala de evolución y, con ello, se planteó varias decisiones políticas como reflejo de esta postura. Dentro de este paradigma, se puede reconocer a Darwin quien, luego de su viaje alrededor del globo, refrenda

²¹ Antonio Pigafetta fue uno de los 18 sobrevivientes de una tripulación de 265 personas que viajaron en la expedición Magallanes alrededor del globo. Producto de esta experiencia escribe “*Relazione del primo vaggio del mondo*” en 1524. Con esta obra, Pigafetta es el primero europeo en “nombrar” la patagonia al mundo.

“científicamente” que la desigualdad entre los hombres es un hecho de la naturaleza que – mediante la aplicación de su método degenerativo – es posible asir el estadio en el cual determinada sociedad está inmersa.

La “nada”, significa – la nada nada -, la *nada* comenzó formar parte del imaginario de Patagonia. ¿Qué había para Darwin en estas tierras? ... *un país que seguía siendo el mismo y que apenas ofrece el menor interés, un desierto estéril...* ¿Cuántos de estos sentidos primaron o priman a la hora de nombrar a Patagonia? Parafraseando a Serge Moscovici, la comunicación que se establece entre el concepto y la percepción, mediante la penetración de uno con la otra, transforma la sustancia concreta y da la impresión de realismo, de materialidad de las abstracciones, porque se puede actuar en ellas, y porque expresan un orden preciso. De manera que esta “nada” tiene forma y materia; es para sí. La *nada* es un descriptor que, al adjetivar: define; por tanto es un concepto necesario, un operativizador de la realidad. Se puede afirmar, entonces, que la *nada* es una variable conceptual en la definición del espacio social santacruceño. Tales imágenes comenzaron a ser delineadas durante los años de Pigafetta y Darwin y corrieron como reguero de pólvora por los confines argentinos. A fines del siglo XIX, para el Estado Argentino, Patagonia era pura territorialidad, un desierto – una *nada* inasible - que debía ser humanizada y modernizada; pero por sobre todo, demarcada y con ello dejar en “claro” los límites frente al vecino país chileno. Hoy, la mirada externa da cuenta de la inmensidad, la *nada* “deshabitada”, lo espectacular de las montañas, y la idea de “vacío” como características recurrentes del espacio. En virtud de ello la Dra. Torres señala:

“... la naturaleza patagónica, la cual ha recibido atención de cronistas, viajeros y científicos en el pasado, en la actualidad se ha convertido en objeto de consumo, en un espectáculo para ser contemplado o en el confín geográfico donde realizar aventuras extremas” (22).

La Dra. Torres sostiene que la *imagen interna*, aquella conformada por quienes habitan la región, disputa con la plantea *externamente*; ella ha estado signada por la idea de *espacio habitable*. La fragilidad del medio ambiente hizo que, para obtener el sustento, los pobladores originarios tuvieran que recorrer amplias distancias siguiendo los recursos disponibles. La diversidad de los ambientes les permitió sobrevivir sin violentarlos excesivamente, sus bosques, valles y mesetas integran una diversidad geográfica poco poblada, pero no vacía. Para los habitantes actuales – como se podrá advertir en el desarrollo de este texto – *la inmensidad se reduce y el vacío no existe*. Patagonia se vive en plural, son muchas patagonias tantas como las que reconocen los pobladores como propias o las acotadas por las interrelaciones sociales y los intercambios de bienes y servicios; y también las que, al calor del mapa político van marcando las intencionalidades.

“Significación” y “materialización”, abriendo y cerrando el espacio y el tiempo; marcando y conteniendo al compás de las acciones de los sujetos. Por lo tanto, obedeciendo a ciertas regularidades, es decir, reglado y codificado.

Una visión que también tiene historia y se recrea permanentemente, es la de Patagonia como el fin del mundo, como *el extremo de la tierra, como un lugar*

²² *Ibíd.*

prehistórico y ahistórico. Esta imagen que daba cuenta del extremo del Imperio Español en América y de una tierra sin cambios por siglos, es hoy explotada turísticamente y se ha convertido en la ventana de Argentina al mundo. Es nuevamente lo ingobernable del espacio patagónico, lo geológico atemporal (los glaciares, la cordillera de los Andes), el reino animal (los fósiles de los dinosaurios, las ballenas en Puerto Madryn), la visión que se les presenta a los extranjeros y ellos de Patagonia; tierra que ha permanecido idéntica, tierra virgen no contaminada.

Los habitantes tienen una mirada distinta ⁽²³⁾, no se sienten en el extremo del mapamundi; Patagonia es el lugar desde donde ven el mundo y se sienten parte de él. Esa pertenencia se remonta a 13.000 años, antigüedad reconocida de la presencia del hombre en el territorio y algo menos de 500 años desde que es conocida a través de la crónica de Pigafetta. Es decir, Patagonia tiene una historia natural y cultural y como tal, el cambio permanente ha sido parte de ella. Su naturaleza ya no es virgen, la producción ovina ha provocado desertificación, la actividad forestal reducido sus bosques y la extracción del petróleo los mapas de la producción del oro negro. Ya no quedan lugares que no hayan sido declarado patrimonio de la humanidad. A sus habitantes les interesa, cada vez más, preservar, resignificar y mostrar su patrimonio cultural como una de las posibles representaciones simbólicas de sus identidades.

La idea de Charles Darwin de la *tierra maldita* o, mejor dicho, de la “*tierra (donde) pesa la maldición de la esterilidad*” (Darwin, Ch; 2009:189) tuvo vigencia por

²³ En este sentido se recomienda ver la serie de televisión realizada por la UNPA para la TV digital Argentina denominada “Trapalanda, al sur por la 40”. Allí se aborda la historia de las localidades que son recorridas por la ruta 40 en la provincia de Santa Cruz. El relato es construido bajo la metodología etnografía visual, situación que permite asir la historia desde sus protagonistas.

mucho tiempo. Si embargo, la adjetivación de Patagonia como pura negatividad - el desierto como un mal, la no modernidad, la no civilización – se modificó a fines del siglo XIX. Los hechos políticos – sociales como la “huelga del 20”, la creación de los Yacimientos Petrolíferos Fiscales y Yacimientos Carboníferos Fiscales en la década del '45, y la emergencia de los presidentes Néstor Kirchner y Cristina Fernández - colocaron a Patagonia en un escenario que desafió a la “nada” con su incidencia en la significación negativa.

En este sentido, la imagen de la Patagonia como recurso se hizo presente y el Estado argentino comenzó a verla como una tierra llena de riquezas potenciales. Con dicha imagen coincidieron los migrantes, para quienes ha sido un lugar donde el esfuerzo se premia (²⁴), pero donde lo agreste del paisaje hace difícil la vida. La idea de Patagonia tierra de recursos sigue vigente pero a la diversidad de recursos explotados – hidrocarburos, mineros, pesqueros – se agrega una mirada desde afuera que la consideran como reserva de agua para el mundo, de energía no contaminante (eólica o hídrica), y lugar de referencia de los ecologistas.

Patagonia dejó de ser la *tierra maldita* para convertirse en una tierra de recursos, colonos y pioneros. Pero esta imagen se dio paralelamente a una más extrema que

²⁴ La película “Flores en el desierto” realizada por el director patagónico Pablo Walker, relata el desafío de un grupo de inmigrantes italianos, irlandeses, escoceses, franceses y españoles para emplazar el Puerto San Julián. Esta obra refleja claramente, mediante el relato histórico ficcional, la disputa de poder del Estado Nacional en la vestidura de Roca y las necesidades de los inmigrantes en el lugar. “Flores, cuenta la historia de todos los que vinieron acá, con sus desavenencias y desafíos...pueden crecer flores en el desierto?, un grupo de soñadores nos enseñaron que sí” Pablo Poli Walker, marzo del 2012.

recuperando la idea de frontera y tierra indómita la vio como refugio de bandoleros (²⁵), de hombres sin ley o con la ley del que la imponía por la fuerza de las armas.

El Estado hacia los finales del siglo XIX, bajo el gobierno de Julio A. Roca, por su parte, consideró que Patagonia, por su lejanía en el centro del poder, el lugar ideal para crear presidios y encerrar allí (sin posibilidades de escapatoria) a aquellos que por su accionar atentaban contra el orden y el progreso nacional: anarquistas, criminales peligrosos y presos políticos.

Las figuras extremas se repiten a lo largo de la historia. En la segunda mitad del siglo XIX se creyó que en Patagonia era posible hacer realidad las utopías de riquezas, reinos o gobiernos independientes. Así, la situación de *tierra de nadie* permitió la concreción efímera de “reinos utópicos”, como el de la explotación de otro de Julio Popper de Tierra del Fuego con su moneda propia, el de Orelie Antoine I autoproclamado sobreano de la Araucanía y la Patagonia que tuvo escudo propio, o la utopía celta galesa, de construir una nueva Gales (²⁶). Un caso asociado a ello, fue la promesa del oro patagónico. Por el otro lado, ha sido la tierra del destino de

²⁵ En este sentido se destaca el relato que realizan los dueños de la Hostería la Leona, fundada en el año 1894 y se encuentra ubicada al norte con el Lago Viedma, al sur con el Lago Argentino y al Oeste con la Cordillera de los Andes y el Río La Leona. Planteado en un hoja que cuenta la historia de la estancia, se relata este peculiar hecho que se vincula con la figura del un famoso asaltante de bancos. “...dicen que en 1905, tres ‘gringos’ se hospedaron aquí por casi un mes siguiendo luego viaje hacia la frontera con Chile. Tiempo más tarde y ante la presencia de una comisión policial que la mostrara diversas fotografías, el Sr. Jensen habría reconocido a sus distinguidos huéspedes. Se trata nada menos que de Butche Cassidy, Sundance Kid y su esposa Ethel Place, quienes luego de robar el Banco de Londres y Tarapacá en Río Gallegos efectuaron una ‘parada técnica’ en su huida hacia Chile”. Lo singular de este hecho, que la historia de Butche Cassidy fue llevada al cine por Marcelo Gavirati en “Buscados en la Patagonia” (1999)

²⁶ En relación a lo señalado se invita a consultar las siguientes obras de Lewin, Boleslao (1974) “Quien fue el conquistador Patagónico Julio Popper, Buenos Aires: Plus Ultra; Braun Menéndez, Armando (1973) “El reino de la Araucanía y la Patagonia”, Buenos Aires: Ed. Francisco de Aguirre; Morales Goleri, Claudio (1999) “El rey de la Patagonia. Orellie Antoine I, Rey de la Araucanía y Patagonia”, Buenos Aires: Planeta; Williams, Glyn (1975), “The Desert and The Dream. A study of Welsh Colonization in Chubut 1865 - 1915” Cardiff: University of Wales Press.

aquellos que tuvieron expectativas realizables –encontrar trabajo, mejorar las condiciones de vida, encontrar paz y libertad para olvidar guerras y miserias – que en muchos casos se cumplieron (²⁷).

Los que se quedaron construyeron sociedades aún dispersas en la extensión patagónica, pero abiertas a los siguieron llegando con sueños posibles:

“... de mi ciudad salieron barrios enteros. Después nos encontrábamos en Génova, con todas las provincias de Italia. La mayoría fueron a Río Turbio, cada uno con su empleo. Primero vinieron los hombres en mayo del año '48. Estaban todos cerca de Mina 1. Allí estaba el comedor Barcia que además era una casa de solteros...” (²⁸).

Los siglos han jalonado distintas visiones sobre estas tierras ya sea desde afuera hacia dentro y desde dentro hacia fuera. Imágenes que muchas veces pueden contraponerse y en otras se complementan: Patagonia inconmensurable, la conquistable, Patagonia símbolo de la barbarie, la de recursos – Patagonia naturaleza – espectáculo. Desde ella, sus habitantes no están ajenos a las imágenes que han circulado de ella en el extranjero y en algunos casos, como el de la explotación turística, se la apropiaron. Pero en su interior reconocen su diversidad, no la ven como un espacio homogéneo, sino como uno conformado por lugares – territorios

²⁷ Un caso anecdótico es el de Conrado Asselborn quien, persiguiendo la fiebre del oro vivió por 42 años en Cabo Vírgenes – a 50 metros del faro – buscando oro. Animador de pescadores advirtió que el día que no pueda valerse por sus propios medios se iba a suicidar. Conrado tiene un tumba junto a la de aquellos que murieron tras intentar fundar la Ciudad de Dios. Este relato se encuentra comprendido en el capítulo 4 de la serie “Trapalanda, al sur por la 40”. Idea y guión a cargo de Poly Walker y Lucrecia Sotelo, realización de la UNPA para Polos Audiovisuales Argentina. 2011

²⁸ Entrevista a Ivana Badioli. Junio del 2010.

con contenido vivencial – por regiones que no ha respetado los límites internacionales y por la heterogeneidad cultural de los grupos que la han poblado y continúan llegando.

La inmigración (²⁹) asociada al desarrollo productivo de la región fue y es la constante que permite definir el *espacio social santacruceño*. Ello se torno visible en dos áreas: el trabajo docente (en todos sus niveles) y el de la construcción. En cuanto al primero, Mónica Galván – dirigente gremial docente, hija de mendocinos, de padre que trabajaba vinculado al petróleo- refuerza el planteo de la inmigración constante en Santa Cruz:

“Nunca dejó de llegar gente; los que siempre llegaban eran chilenos que venían de Chiloé, Chile Chico y Coyaique. Después, como a finales de la década del ochenta, comenzaron a llegar bolivianos, paraguayos. Eso sí que era raro. Pero lo que nunca dejó de llegar, fueron los de nuestro norte: de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Santiago del Estero, Jujuy, Mendoza y Catamarca ... si lleno de catamarqueños...”(³⁰).

En este sentido, y si se sigue el desarrollo de las instituciones educativas que conforman el campo educativo santacruceño, se advierte que el “sistema educativo” estuvo sostenido mediante un marcado flujo de docentes, profesores y diversos profesionales que llegaron –principalmente - de las provincias de Buenos Aires,

²⁹ Ver http://www.cehsegreti.com.ar/archivos/FILE_00000338_1316804795.pdf

³⁰ Entrevista a Mónica Galván 25/03/2013. Caleta Olivia, Santa Cruz.

Córdoba y Santa Fe. Este hecho se constituye en dominante desde el comienzo de la primera escuela – creada a finales del siglo XIX - hasta que en la década del 70 comienzan a llegar aquellos santacruceños que se fueron a estudiar a las universidades o casas de estudios superiores a las provincias antes mencionadas. Sin embargo, cabe destacar que, si bien menguó la presencia de migrantes docentes a la vez que crecía la formación de profesionales locales, se mantuvo constante el plantel docente de inmigrantes. En relación a lo expuesto Mónica Galván sostiene:

“...siempre tuvieron posibilidades los docentes que llegaron de otras provincias para poder trabajar acá... es que no hay profesores de historia, ni de lengua ni de geografía, entonces cuando viene uno con esa formación, todas las escuelas se desesperan para poder contratarlos...”⁽³¹⁾

En lo que refiere al campo de la construcción, fue a partir del desarrollo de obras de envergadura – carreteras, planes de viviendas, hospitales y escuelas – con las cuales se incentivó la radicación de mano de obra. Junto a la promisorio economía Argentina, desde finales de la década del ‘80 hasta finales de la primera década del siglo XXI, comenzaron a llegar inmigrantes provenientes de Bolivia, República Dominicana y de provincias del norte del país, fundamentalmente de Jujuy y Salta. Estos movimientos migracionales matizan el espacio social santacruceño; por tanto, es el hilo que hilvana los procesos políticos y económicos de la región.

Finalmente, si desde afuera persiste la idea de que:

³¹ Ibid.

“... en Patagonia no hay nada...que no es el Sahara, pero es lo mas parecido que se pueda encontrar en Argentina ...” (Theroux, Paul; 2000:402),

la imagen interna de una tierra vivida y habitada se va conociendo. En ese conocimiento seguirán conviviendo el mito y la realidad, los imaginarios internos y los externos.

Entonces, es en la construcción del *espacio social* donde la significación de la praxis del sujeto encuentra a la materialidad; se da en esa confluencia entre imaginarios y representaciones.

Es en este sentido, y con la clara intención de profundizar los puntos mencionados, se desarrollarán los dos aspectos propuestos (*significación y materialización*) para poder luego, dar cuenta del devenir de dicho espacio.

Esta acción teórica resulta de vital importancia dado que solo así es posible asir al sujeto de esta investigación: el estudiante de la UNPA; ese sujeto que estudia en el sistema semipresencial; aquel que debe recorrer varios kilómetros para cursar las materias o rendir los exámenes finales cada cinco meses; ese que vive en la montaña, en medio de la estepa, cerca del mar pero a más de 500 kilómetros de la Unidad Académica de la UNPA más cercana. Sujeto que es hijo de pioneros migrantes internos o externos; o que es migrante interno o externo; sujeto – que en su mayoría – tiene padres que no han terminado la escuela primaria. Sujetos, entonces, de una universidad joven: la Universidad Nacional de la Patagonia Austral que en su trayectoria imprime sentido a esa “nada” conceptualizada hace más de cien años.

Las dimensiones del espacio social: la significación

“Nombrar es nombrar algo, es objetivarlo” Serge Moscovici (1979)

La pregunta sobre qué es el *espacio* buscó sus respuestas sobre diversos caminos epistemológicos. En este caso, y en lo que se refiere a la dimensión simbólica, encontramos en Michael De Certeau, Pierre Bourdieu y Jorge A. González el necesario concepto de *trayectoria*, como esa instancia que permite abordar al sujeto en su devenir. Indagar la *trayectoria* implica dar cuenta de distintas dimensiones históricas, políticas, económicas, culturales, educativas, sociales que la problematizan y le dan forma. Con ello se podría afirmar que el espacio social es una matriz cuya trama está atravesada por “el” recorrido que sigue el sujeto. En este sentido, Pierre Bourdieu indica en la “Distinción”:

*“... los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que le confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos (...), y por otra porque ellos oponen a las fuerzas del campo su propia inercia, es decir, sus **propiedades**, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, las titulaciones, etcétera. A un determinado volumen de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes...”*
(Bourdieu, P; 125:2012).

Por lo tanto, indagar la constitución del espacio social implica dar cuenta de la trayectoria y viceversa; abordar el desarrollo de la trayectoria del sujeto, nos lleva a afrontar el espacio social. Ello es así – y continuando con la relectura de Pierre Bourdieu pero en este caso en Razones Prácticas – el espacio implica un conjunto de posiciones que se presentan distintas y coexistentes, pudiendo ser externas unas de otras, definiéndose entre sí:

“...el espacio social se construye de tal forma que los agentes o los grupos se distribuyen en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los principios de diferenciación que (...) son el capital económico y el capital cultural...” (Bourdieu, P. ; 2003:18)

El “espacio social”, por tanto, se encuentra planteado en la praxis del sujeto e indica un aspecto: el de la significación, dado que el sujeto en su devenir significa su práctica al nombrarlo; la palabra crea realidades porque las conceptualiza. En relación a ello, sostiene Castorina:

“...no reconocer el poder creador de objetos, de acontecimientos, de nuestra activa representatividad equivale a creer que no hay relación entre nuestro repositorio de imágenes y nuestra capacidad de combinarlas, de obtener de ellas combinaciones nuevas y sorprendentes” (Castorina; 2008:32)

Esta cita plantea una relación estudiada e investigada durante varias décadas: aquella que refiere a las representaciones sociales (RS), la significación y el imaginario social. Fue Serge Moscovici quien comenzó este camino y en relación a ello planteo el estudio de las representaciones sociales concibiéndolas como:

[el] “... *sistema de valores, ideas y prácticas que tiene una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código dominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos del mundo y de su historia individual y grupal*” (Moscovici; 1973:13).

Por tanto, estas RS son tipos particulares de estructuras que aportan a los sujetos los medios propicios para la comprensión de la comunicación.

Las RS son concebidas por Sergei Moscovici como una entidad configurada por un lado, por *el anclaje* donde lo familiar y lo no remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana. Y, por el otro, las RS están configuradas por la “*objetivación*” que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierta en concreto. Estas funciones son interdependientes de manera que la acción de la una influye en la otra.

La *significación*, por tanto, forma parte de las RS en cuanto que es una acción emprendida por el sujeto en su trayectoria. Esta acción imprime sentido a la práctica

proponiendo que la trayectoria del sujeto sea única dado que la misma se construye desde su perspectiva. Por tanto, la *significación*, en cuanto conformante de las RS, se presenta como vínculo entre el *anclaje* y la *objetivación* siendo que forma parte de la perspectiva del sujeto, la cual – como se expresó - se encuentra nutrida por su trayectoria.

Lo planteado remite, entre otros aspectos, al lenguaje y, con ello a la interacción social, es decir, al proceso de constitución de la comunicación. En este sentido Moscovici señala que no se puede tener una actitud hacia un objeto si no se tiene una representación asociada a ese objeto. Y esa actitud se construye en la vida cotidiana y se expresa en el lenguaje a través del sentido común. Sentido común que, tal como señala el autor, es constitutivo de la cultura, situación por demás compleja dado que

“...las culturas tienen un léxico particularmente rico, flexible, móvil, con términos fluidos, siempre preparados para ser modificados según las imágenes cambiantes...” (Castorina; 2008: 121)

Ello reviste de significativa importancia si se considera el problema que aborda esta tesis. Por tanto, indagar las dimensiones que configuran las representaciones sociales sobre educación superior que plantean los sujetos que estudian en la UNPA lleva, directamente, a problematizar el proceso que se vincula con las *disposiciones*, es decir, la interacción que el sujeto tiene hacia la educación. Esta afirmación se relaciona con el concepto de *trayectoria*; conocer la conformación de la biografía educativa del sujeto nos permite indagar las representaciones que construye en torno

a la educación superior. De esta manera, solo se puede construir una representación si se tiene una *disposición* hacia ella.

La *significación*, en cuanto proceso, se vincula necesariamente con el lenguaje dado que no es posible significar la práctica si no se expresa, es decir, no se comunica. Este proceso de comunicación no se da de manera homogénea sino que forma parte de la disputa sobre el sentido. Abordar este proceso implica dar cuenta de las fuerzas en pugna presentes en cada orden social en el cual el sujeto está inmerso. La comunicación yace y emerge allí, en el devenir de las prácticas que lleva adelante el sujeto.

La *significación*, por último, no es etérea, todo lo contrario, contribuye a delimitar un espacio: ese en el cual el sujeto proviene. Por tanto, la significación no es un proceso individual sino que es conformante del proceso de constitución del orden social del discurso; proceso donde el juego planteado por los sujetos definen sus posiciones dentro del campo.

Debido a ello que, si lo que se presente es indagar la construcción del espacio social, es necesario dar cuenta del proceso de significación de las prácticas de los sujetos intervinientes en él.

Las dimensiones del espacio social: la materialización

Quizás este sea el aspecto más lógico: para el sentido común el espacio es material, concreto. Esta definición que formó parte de una vasta trayectoria dentro del ámbito

de la cartografía y la demografía como en la antropología, la sociología y la comunicación, indica que el espacio es el que se puede comprender dentro de límites precisos, es físico, finalista y lineal. Desde esta perspectiva, la interacción es la comprendida entre los sujetos en “ese momento” delimitando un espacio entre los intervinientes en el proceso comunicacional cuando el acto de enunciación comienza. Dentro de esta investigación se considera que el *espacio social*, en cuanto tal, es dinámico y con ello, complejo. Tiene, como se mencionó anteriormente, un aspecto material posible de ser advertido – al igual que el de significación – en la praxis del sujeto.

Dicho *espacio social* – en el sentido que se indicó anteriormente – puede confundirse con los límites geográficos. De manera que se podría afirmar que Santa Cruz, en sí misma, es un espacio dado que ocupa un lugar en el territorio; y, por tanto, es social porque en él residen personas y, por tanto, realizan acciones. Sin embargo aquí – y en consonancia con lo expresado anteriormente – el *espacio social santacruceño* no es abordado en cuanto sus dimensiones físicas, cartográficas o geográficas. Responde, al proceso de construcción que realiza el investigador cuando ingresa al campo; parte de su punto de mira, desde allí establece relaciones, identifica a los sujetos en un determinado lugar, refiere intencionalidades. En este sentido, se puede citar a Pierre Bourdieu que, en *Cosas Dichas* se refiere al respecto:

“... se puede (...) comparar el espacio social como un espacio geográfico en el interior del cual se recortan las regiones. Pero este espacio está construido de tal manera que los agentes, los grupos o las instituciones que en él se encuentran

colocados tienen tantas más propiedades en común cuanto más próximos estén en este espacio; tantas menos cuanto más alejados. Las distancias espaciales – sobre el papel – coinciden con las distancias sociales. No sucede lo mismo en el espacio real. Por más que se observe casi por todas partes una tendencia a la segregación en el espacio, las personas próximas en el espacio social tienden a encontrarse próximas – por elección o por fuerza – en el espacio geográfico, las personas muy alejadas en el espacio pueden encontrarse, entran en interacción, por lo menos en forma breve e intermitente, en el espacio físico...” (Bourdieu, P. 2004: 130)

De manera que, el *espacio social* está conformado por lo que tienen en común – las propiedades – y, con ello, lo que las diferencia. Los sujetos que comparten un conjunto de propiedades forman parte de una determinada clase y, en su devenir, van trazando la trayectoria de sus prácticas. Es el investigador el cual, al adentrarse en el reconocimiento de los aspectos indicados, quien *construye* el espacio social. Esto es así, dado que – como se reseñó anteriormente – no existe en sí, sino que forma parte del proceso que lleva adelante el investigador. De este proceso de construcción, Bourdieu indica que, las personas pueden estar alejadas en el espacio pero al compartir las mismas propiedades se hayan cerca, en el mismo campo.

Pero la cita del autor, plantea otro aspecto central y que refiere a la definición de *espacio social*. En este sentido sostiene que, este no es sinónimo de *región*. Si bien los dos remiten a una dimensión material del espacio, es posible marcar diferentes aspectos que los distinguen y definen.

En relación al concepto de *región* se puede citar a la historiadora María Rosa Carbonari (1996). Según plantea, este es el resultado de la relación del hombre con el espacio, por tanto:

“...la región se construye sobre la dinámica relación hombre – espacio, que es una construcción social; obtenemos por resultado la necesidad de considerar, entonces, a la región como sistema abierto, como un objeto que se aborda mediante sucesivas aproximaciones que apuntan en su conjunto a la idea de totalidad, donde los actores sociales cobran un rol protagónico en relación al proceso de generación, apropiación y distribución del excedente económico..” (Carbonari; 1996:20)

La autora sostiene que para dar cuenta de este concepto debe tenerse en cuenta el momento histórico, grado de avance de los procesos de integración económico territorial y la expansión de las relaciones sociales capitalistas. Ello se debe a que los conceptos espacio, tiempo y hombre - elementos insoslayables que definen la región - constituyen un todo dialéctico articulado y profundamente entrelazado, donde el hombre convierte al espacio natural en un espacio social que exige un tratamiento globalizante.

Desde esta perspectiva, se destaca que los límites jurídicos y/o geográficos resultan siempre inadecuados para la cabal comprensión de los fenómenos sociales, que se vuelven intangibles a la rigidez de un espacio dado porque nunca comienzan ni terminan en él. Por lo tanto, toda delimitación territorial es una abstracción, una simplificación de una realidad más compleja y que las relaciones entre el hombre y el

espacio, que son las que provocan la definición regional, son permanentemente cambiantes.

Este concepto conduce a abordar la dimensión material del espacio, tomando como eje la organización institucional productiva. Pero es aquí donde resulta necesario hacer una distinción. El concepto de región, al colocar en el desarrollo productivo, articula las prácticas de los sujetos torno a ello. De manera que limita el análisis. Los datos productivos de la provincia permiten reconocer el componente poblacional ya que favorecen la comprensión de los movimientos migratorios y con ello el emplazamiento de localidades y su consecuente organización institucional. Sin embargo, este concepto no permite incluir al planteado anteriormente: el de *significación* dado que no propende a concebir al sujeto en su integridad para poder responder a la pregunta: ¿cómo es ese alumno que estudia en el sistema educativo UNPA? ¿Desde qué lugar /espacio construye las representaciones sobre educación superior? ¿cuáles son los sentidos que tiñen sus prácticas?

Ello se debe a que el concepto de *región* plantea la relación del sujeto con el *espacio* solo en términos productivos y en consideración del excedente económico. Es decir, acota lo material a lo tangible y unidireccional: el sujeto produce en un espacio y desarrolla recursos económicos en virtud de lo que este le provee. Por tanto, este planteo teórico no aborda o problematiza las posiciones distintas, coexistentes y externas que son definidas por la posición que el sujeto – agente – ocupa en él. Por tanto, refiere al capital acumulado que detenta.

El concepto de *región* no considera lo expresado debido a que solo es planteado - en términos de Bourdieu – en cuanto el desarrollo del capital económico. Por tanto, no

reflexiona en la forma en que los sujetos o los grupos se distribuyen en función del lugar que ocupan en el momento en que el investigador lo define.

Teniendo en cuenta lo planteado, en los términos de esta investigación, se considerará al *espacio social* ya que este permite advertir la relación entre los capitales económicos, culturales y, con ello, acumulado atendiendo a la forma en que:

“... los agentes están distribuidos según el capital global que poseen bajo sus diferentes especies...” (Bourdieu, P. ; 2003:18)

De esta manera, incide de manera significativa para dar cuenta de los interrogantes planteados ya que contribuye a problematizar la trayectoria del sujeto y con ello la conformación de sus biografías educativas, laborales, tecnológicas y culturales. Por tanto, son las posiciones sociales que, en términos de Pierre Bourdieu, se traducen en las disposiciones del sujeto para la práctica.

Ahora, el lugar donde se producen dichas prácticas – el espacio de las relaciones objetivas entre las posiciones – también es construido por el investigador y es definido como *campo*. Las relaciones que se reconocen en él son fuerzas y se dan respondiendo a cierta lógica o juego. Este *juego* se da en una disputa, conflicto y competencia. Se presenta como una estructura de posibilidades pero siempre implica cierta medida de indeterminación.

Ahora, el *espacio social* se encuentra construido y definido por tensiones, disputas de capitales que pugnan poder definir los sentidos del orden social; es decir, se haya constituido por campos.

En este sentido, en esta tesis se abordará la constitución del *campo educativo* de Santa Cruz. En el proceso de su construcción será posible asir la relación, con fuerte base material que el sujeto efectúa en su devenir. Para ello se identificarán las tensiones y los conflictos que confieren a dicho campo.

El aspecto *materialización*, por tanto, plantea abordar la dimensión material de la organización del espacio en relación con la praxis del sujeto. Este aspecto es considerado dentro de la construcción del campo educativo conformante del *espacio social santacruceño* y, con ello, la identificación del proceso de enclasmiento de lo sujetos que se encuentran definidos en él.

Antes de avanzar en el planteo del marco metodológico, cabe destacar que lo aquí indicado entra en debate con algunas de las líneas de investigación y políticas educativas que se desarrollan en la UNPA, tanto desde la gestión como desde los investigadores de esta casa de estudios. Debido a ello se pondrán en cuestión algunos de esos elementos a los fines de – por opacidad – contribuir a delimitar los alcances de lo planteado por esta tesis.

Tensiones, encuentros y desencuentros.

La construcción de conocimiento se centra en la búsqueda de acuerdos y en el establecimiento de diferencias. En ese proceso se va posicionando el investigador, se

establece el alcance y, con ello, los límites de lo investigado. Pero también se marcan las áreas de vacancia, aquellos puntos ciegos donde no es posible llegar hasta ahora. En aras de avanzar por este camino, se propone este apartado. Este se presenta como un punto de mira; un lugar escogido para emprender el análisis.

En virtud de ello, se escogió a un grupo de investigadores de líneas consolidadas de la UNPA. Todos ellos trabajan hace muchos años en temas vinculados a la educación, la tecnología, el desarrollo productivo, el trabajo, entre otros. Estos temas son comunes a muchos investigadores del país sin embargo, se los eligió porque sus producciones tienen como eje a Santa Cruz y forman parte de la masa crítica que constituye y da forma el campo de estudio donde se inscribe esta tesis. Ellos, desde sus trabajos, problematizan un espacio que es común a esta tesis, de manera que el planteo de encuentros y desencuentros nutre significativamente la propuesta teórica de esta investigación.

De esta manera, la elección de estos investigadores está centrado en su objeto de estudio: la construcción del *espacio social santacruceño* y con ello, del *campo educativo*. Estos se colocan dentro de un “espacio teórico/ investigativo” marcado por tres tipos de producciones:

- a) Las que indagan el desarrollo productivo
- b) Las que abordan el proceso que llevó adelante el sistema educativo – en sentido amplio-
- c) Los programas de acción e intervención, es decir, el planteo de políticas educativas.

Cada una de ellas buscan desentrañar el complejo problemático que encierra Santa Cruz. A los efectos de favorecer el debate y profundizar el análisis se recorrerán cada uno de los tipos de producciones teóricas / investigativas identificando los puntos de tensión que se establecen con la presente investigación. Antes de avanzar cabe destacar que, de cada tipo, se escogió una investigación y que todas las producciones se realizaron, tal como se mencionó, dentro de los programas, proyectos y líneas de investigación impulsadas por la UNPA. Todas ellas, por tanto, fueron publicadas por la editorial de la universidad y están disponibles en las librerías y bibliotecas del país.

a- Las que indagan el desarrollo productivo

Dentro de esta línea de trabajo se destacan las investigaciones desarrolladas por investigadores como Martha Galaretto, Julio Romero, Daniel Márquez y Palma Godoy de la Unidad Académica Caleta Olivia, Larry Andrade de la Unidad Académica San Julián y Agustín Salvia de la Unidad Académica Río Gallegos.

Estos investigadores, cada uno desde sus grupos, trabajan el desarrollo productivo de Santa Cruz. Los de Caleta Olivia se centraron fundamentalmente en “zona norte” y Larry Andrade en la “zona centro”. Sus investigaciones tienen en común la pregunta sobre ¿cómo se conforma y desarrolla el sistema productivo? Algunos – como Martha Galaretto y Julio Romero – investigan sobre la conformación del mercado de trabajo y lo vinculan con los saberes y competencias que los trabajadores del petróleo y el sector público poseen. En el caso de Palma Godoy y Daniel Márquez, han

analizado fundamentalmente el desarrollo de Yacimientos Petrolíferos Fiscales y la construcción de redes sociales. Por último, Larry Andrade indaga sobre la relación de la producción ovina y el proceso de desertificación.

Los trabajos de estos investigadores tienen en común el abordaje del *espacio santacruceño* desde el punto de vista de *región*. Con ello conciben de manera unidireccional la relación del sujeto con el espacio. Ello se da en términos de poder asir la producción en sí. Esta situación lleva a concebir al capital cultural y las relaciones sociales establecidas de manera contextual.

Al respecto se puede citar el libro “La Patagonia de los noventa. Sectores que gana, sociedades que pierden” de Agustín Salvia (1997):

“... parece pertinente preguntarse ¿de qué forma y en qué medida este nuevo escenario de los años '90 abrió efectivamente un punto de inflexión en los patrones de reproducción económica y en el funcionamiento de estos mercados regionales de trabajo? Así también, ¿en qué medida se instala en estos nuevos sistemas nuevas relaciones de mercado, al mismo tiempo que se generalizan las actividades informales y la precariedad laboral generadoras de mayor segmentación y heterogeneidad social? (Salvia, A; 1999: 7)

El autor plantea este interrogante en busca de dar cuenta de la incidencia de las políticas neoliberales dadas durante la década de los '90 en el proceso de desarrollo productivo de la región. Para comenzar a desandar ese interrogante, Salvia plantea:

“De acuerdo con el paradigma ‘industrial sustitutivo’, la coexistencia y vinculación de diferentes regiones en el espacio nacional se realizaba fundamentalmente a través del despliegue espacial de ‘circuitos de rama’, por lo general integrados en forma vertical. Al respecto, es conocido el efecto de crecimiento y prosperidad que generó la decisión por parte del Estado nacional de levantar y distribuir – en determinados espacios regionales – importantes ‘complejos mineros, energéticos e industriales’ vinculados a objetivos de desarrollo de nivel nacional” (Salvia, A.; 1999: 7)

El planteo del interrogante como el enclave económico indicado, presenta claramente el punto desde el cual es abordado el desarrollo del sistema productivo en Santa Cruz. Tal como se expresó, el espacio es tomado como *región* poniendo de manifiesto el supuesto epistemológico que articula y guía el sector productivo: el desarrollo económico como pilar de la organización del espacio social.

En este sentido, las relaciones dadas en la *región* solo son reconocidas dentro del esquema sujeto- desarrollo económico tanto a nivel micro como macro social.

La metodología que estos autores emprenden para llevar adelante sus propuestas se centran fundamentalmente en el análisis estadísticos donde la construcción del dato nace de la aplicación de la encuesta. Ello no resulta contradictorio si se recuerda el punto de vista desde el cual se articulan estas investigaciones. La premisa que se establece es: conocer el desarrollo productivo de la *región* lo que basta es conocer cuáles son las condiciones materiales sobre las cuales el sujeto “produce”. Aquí por material, se entiende como medios de producción.

En relación a ello, pero marcando una distancia teórica, se encuentra el trabajo de Larry Andrade: “Sociología de la desertificación” (2005). En este, él autor se pregunta: ¿cuáles son las representaciones sociales que los ganaderos ovinos poseen sobre la ejecución de su tarea? Y ¿cómo fueron construidas? Las razones que mueven estas preguntas radican en que – según el autor – los ganaderos sabiendo que la oveja “desertifica” la estepa no llevan adelante técnicas que le permitan revertir esta situación. La respuesta pretendida yace en las representaciones que los ganaderos tienen sobre su práctica cotidiana en el campo. Al respecto, si bien plantea que esas prácticas son construidas bajo la impronta del *capital heredado* este no es profundizado y, en varias partes del texto, ni siquiera indagado.

El autor, en el desarrollo teórico metodológico de su investigación, reconoce a la zona centro de Santa Cruz como una *región* y la asocia, en el planteo metodológico, al concepto de *campo* de Pierre Bourdieu. Ello reviste no solo una confusión terminológica sino profundamente epistemológica. Tal como se mencionó, el concepto de *región* plantea una relación del sujeto con el espacio de punto a punto y, el de *campo*, busca dar cuenta de las posiciones, disputas de poder, relaciones de los sujetos dadas en un determinado espacio social. El *campo*, por tanto, implica una relación multidimensional, compleja donde entran en juego – y juegan – los capitales y, con ello, el sujeto y su trayectoria. El planteo de *región* en términos de *campo* como sinónimos sin ningún planteo teórico que lo sustente propende a marcar una fuerte carencia teórica.

Esta sinonimia planteada por Larry Andrade agudiza la confusión cuando presenta el modo de cómo aborda la construcción de representaciones sociales. Pero ello no

resulta extraño si se considera el planteo anterior; es consecuente con los supuestos metodológicos que implica la conceptualización del espacio en términos de *región*. Por tanto, las representaciones sociales indagadas responden, nacen y se nutren, de esa relación punto a punto que se establece entre el sujeto y los recursos materiales de producción. Si bien cita a Bourdieu en referencia a los conceptos de *habitus* y *campo* el planteo que realiza sobre ello solo se reduce a lo conceptual. Es decir, no da cuenta de cómo se construye el *campo* ni mucho menos, dentro de qué *espacio social* se da (sus características, alcances, disputas, posiciones de los sujetos en él)

Si bien reconoce que el sujeto construye sus prácticas en su devenir, no confecciona las trayectorias de sus entrevistados. Los datos presentados sobre la “realidad histórico social” definidos de manera contextual sin asir las relaciones profundas que permiten construir el espacio social que configura. Esta acción lleva a aislar el objeto de estudio del espacio y del tiempo en el cual está inserto.

Sin lugar a dudas, dentro de estas investigaciones tendientes a indagar el desarrollo productivo de la región, los supuestos que guían la tarea están centrados en dar cuenta del sistema productivo; tarea que se realiza desconociendo las determinantes presentes en el espacio social santacruceño que los configuran y dan forma.

- b- Las que abordan el proceso que llevó adelante el sistema educativo – en sentido amplio-.**

Dentro de este eje, se reconocen los trabajos realizados por los docentes investigadores de la unidad académica Río Gallegos Carlos Pérez Rasetti, Juan Ruíz Díaz (2008), María de los Milagros Pierini (2006), Graciela Ciselli (2006), de la unidad académica Río Turbio Roberto Ramón Rodríguez y de la unidad académica San Julián Ariel Sarasa y Larry Andrade– entre otros -.

Los trabajos de estos investigadores puede ser dividido en dos ejes:

- Los que indagan la relación de saberes para el trabajo.
- Los que principalmente, historizan el sistema educativo santacruceño.
- Los que problematizan las condiciones de accesibilidad al sistema educativo universitario.

En el primer grupo se puede situar el trabajo de Juan Domingo Ruiz “Petróleo y región austral. Saberes del trabajo y educación técnica (2008). En esta investigación, el autor reconstruye el proceso de desarrollo de YPF en zona norte ⁽³²⁾ y los saberes que requirió esta empresa para poder llevar adelante su tarea productiva. En este sentido, vincula la aplicación de las políticas de Estado con las acciones llevadas

³² Al respecto, cabe destacar que por zona norte se indica a las localidades ubicadas en la franja geográfica dada entre el golfo San Jorge – al oeste - hasta Los Antiguos – al este – hasta Puerto Deseado – al sur -.

adelante por los responsables de la empresa y los trabajadores. Al respecto se puede citar:

“... se propone entender al sistema empresario como un modo de entrelazar, en una red de vigilancia de tipo paternalista, no solo el trabajo sino también la vida privada de los operarios, tal como el Sistema de Fábrica con Villa Obrera (SFVO)...” (Ruiz, J.D; 2008: 37)

En su obra, el autor plantea “entender” por tanto, presenta un conjunto de datos que lo llevan a describir el proceso que YPF llevó adelante. Para ello no teme a la hora de establecer juicios de valor sobre las acciones llevadas a cabo:

“...el esquema teórico de organizaciones empresariales (...) originó un conjunto particular de vínculos morales en torno a la categoría de autoridad, laboral y extralaboral, entre el patrón y el obrero...” (Ruiz, J.D; 2008: 37)

Se puede afirmar que este tipo de propuesta es el eje que articula la argumentación y, con ello, los datos presentados en su investigación. Cabe destacar que, este trabajo aporta información sustancial sobre el proceso de implementación de YPF pero, al no dejar en claro la metodología de investigación emprendida el análisis, no es claro. Este hecho no es menor si se considera las investigaciones emprendidas sobre esta área son pocos y el acceso a la fuente es exiguo.

Con respecto al segundo grupo de investigaciones, aquellos que reconstruyen el sistema educativo de Santa Cruz, sus trabajos han realizado una verdadera arqueología de prácticas. En este sentido, si es considerado en términos descriptivo, el aporte realizado por ellos reviste una gran importancia para el acervo de conocimiento histórico de la provincia.

En este caso, el concepto de *región* no es el articulador sino el enlace consecutivo de acciones y hechos dados en un período de tiempo. Este planteo - como se dijo -, es valioso para todo aquel que se preste a estudiar la conformación del campo educativo pero no avanza sobre la estructuración del *campo* y, con ello, del *espacio social santacruceño*. La razón de ello estriba en que, la búsqueda de estos investigadores es abordar principalmente la fuente de primer orden y así, ponerla a dialogar con los diversos hechos que acaecían en Santa Cruz. Un ejemplo de ello, son las largas descripciones que se presentan en el cuerpo del texto. Algunas de ellas solo se refieren a determinadas anécdotas, otras para referir a situaciones considerados nodales al respecto de la conformación del sistema educativo. En virtud de ello, se pude citar la referencia que se hace Ariel Saraza (2006) sobre la opinión de los docentes y alumnos frente a las irregularidades que sobrevienen a la implementación de la escuela secundaria:

“... se ha vuelto a repetir la historia de todos los años. En nuestra escuela, por lo que parece un vicio incurable se han iniciado las clases estando presentes tan solo cuatro maestros, la cuarta parte, precisamente, de los que tiene asignados...”

(Sarasa, Ariel; 2006: 40)

El cuerpo de todos los trabajos sobre la construcción de la historia del sistema educativo santacruceño están cargados de estas citas. Muchas de ellas revisten solo un carácter alegórico. Sin embargo, ninguno de esos datos están problematizados en virtud del “sistema” que se pretende construir; solo relatan una sucesión de hechos dados en el tiempo. La ausencia de conceptos teóricos y de la metodología empleada conduce a pensar que lo que es importante es la presentación del dato y que la construcción del sistema educativo deviene de ellos de manera consecuente.

Dentro de este cuerpo de investigaciones se destaca la tesis doctoral de Larry Andrade: “Forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA- San Julián”. Del grupo de trabajos escogidos para este planteo crítico, esta se erige con sustancial importancia dado que el autor se propone indagar quiénes son esos alumnos que ingresan a la universidad y, con ello, de dónde provienen. Es decir, esta tesis se coloca dentro del área de estudio que pretende indagar la investigación que aquí se presenta. De manera, que su revisión aguda contribuye a problematizar la línea que vincula a la educación y la conformación del espacio social.

Larry Andrade plantea que, para estudiar el acceso y la permanencia de los estudiantes a la UNPA de San Julián (UNPA-UASJ) resulta pertinente indagar por qué estudiar en la universidad:

“...¿realmente los mueve un interés por el conocimiento y con ello por la graduación o el desencanto hacia el conocimiento y hacia los estudios universitarios anidaba en ellos aun antes de intentarlo?” (Andrade, L; 2011:13)

Para andar en la respuesta a esta pregunta propone un complejo teórico centrado en la obra de Alfred Schutz y un entramado metodológico que articula la utilización de encuestas procesadas por el programa SPSS y el análisis de entrevistas en profundidad. En virtud de ello, la discusión con esta obra se realizará ateniendo a esos dos caminos escogidos por Andrade.

El autor plantea que son dos los interrogantes que lo llevan a delinear su propuesta teórica:

“...a- cuáles son los significados socialmente construidos acerca de las posibilidades de emprender y concluir los estudios universitarios? Y b- ¿cómo esos significados modulan la trayectoria que un sujeto realiza en la universidad, por ejemplo, egresar, permanecer con retraso o abandonar?”(Andrade, L; 2011:21)

Para dar cuenta de estos interrogantes retoma la obra de A. Schütz, dado que considera que es la fenomenología la que le brinda las herramientas necesarias para emprender del análisis. Siendo así, su objetivo central es hacer emerger los significados socialmente construidos o, al menos, los indicios de su existencia y Schütz, desde la construcción social de los significados, se presenta como el

complejo teórico que brinda las respuestas necesarias para ello. A partir de ello, afirma que:

“... es la existencia de significados socialmente contruidos la que modera la percepción de que la permanencia o el abandono de la universidad, según sea el caso, son las opciones más probables para alguien – como él/ella...”(Andrade, L; 2011:63)

Este enunciado se nutre en la consideración de que las biografías individuales toman relevancia en la vivencia de la experiencia de cada sujeto en su posición más allá del estrato social al que pertenezcan. Siendo así, considera que los significados están en la base del comportamiento y de las acciones ejecutadas socialmente; por tanto, moderan la imagen que se tiene de lo deseable, lo impensable o lo imposible.

En este sentido sostiene que solo el investigador puede conocer la estructura de la significatividad si realiza un esfuerzo para comprender las manifestaciones y expresiones de los sujetos observados, procurando acceder a los significados que la sustentan. Siendo así, toma la categoría de Schütz donde distingue la comprensión motivacional directa de la interpretativa; en esta última es donde se sitúa el investigador ya que es desde aquí donde se tornan evidentes los significados.

En el planteo teórico el autor retoma otras categorías de la propuesta fenomenológica como: actitudes, tipificaciones y acervo de conocimiento. Con ellas plantea un entramado conceptual que le permite asir a la significatividad del sujeto; entramado conceptual que nace de una preocupación compartida: quién es el alumno de la

UNPA; pero es una preocupación abordada desde distintos enfoques epistemológicos. En este sentido, se puede afirmar que la diferencia central se da en la consideración del sujeto en cuanto a su relación con la práctica. Para Larry Andrade el proceso de significatividad en el cual el sujeto está inmerso se presenta como la primera instancia de conocimiento del sujeto; proceso que no necesariamente es heredado dado que “mayormente” varía de su entorno cercano. Si bien el autor reconoce la acción como una parte constitutiva de la significatividad, destaca que ella no es determinante del dicho proceso. Según se puede advertir de su planteo y de su posterior análisis, los significados están ahí, en el sujeto sin ninguna base que los sustente. Ante la pregunta cómo se construye esos significados, se responde acudiendo a la actitud que tiene el alumno frente a la educación.

Por tanto, tal como se sostuvo en el marco teórico expuesto en esta tesis, se discute sobre la propuesta de Andrade dado que se considera al proceso de significatividad como constitutivo de la praxis del sujeto, por tanto de la materialidad; es decir, estas se presentan como dos dimensiones necesarias de la práctica del sujeto. Siendo así, en el devenir de sus acciones el sujeto ocupa diversas posiciones en el espacio social que lo disponen a actuar de diversas maneras de acuerdo al capital que detenta. El acervo de conocimiento no es producto de los “significados construidos” sino del capital heredado por el sujeto en su trayectoria social.

Por tanto, la propuesta de Larry Andrade, considera al sujeto en su individualidad, lo coloca entre paréntesis disociándolo de su dimensión material. Este posicionamiento lo conduce a tomar al espacio social como contexto y no como constitutivo de las

prácticas; situación que suspende al sujeto en significados enajenados de su componente material.

La propuesta del autor se estructura sobre un planteo metodológico centrado en el análisis estadístico de encuestas y entrevistas en profundidad. Para estas últimas no presenta ningún tipo de herramientas que le permitan analizar las categorías que construye. Esto es coherente con el planteo teórico dado que en él no distingue niveles de conocimiento y, con ello, niveles de acercamiento de las significaciones que pretende analizar.

Tal como se observará en el apartado siguiente, en esta tesis se considera que un objeto de estudio no puede ser abordado de manera lineal. Por tanto, no puede reducirse a la aplicación de un enfoque metodológico, ya sea cuantitativo como cualitativo. Podría afirmarse, por tanto, el trabajo de Andrade se reduce a una indagación del nivel fenoménico sin llegar a una problematización compleja del problema que se plantea.

Siendo así, la propuesta del autor se sitúa en otro enfoque epistemológico que dista del presentado aquí, no solo en su concepción teórica sino en la metodológica. Sin embargo, cabe destacar que ello enriquece el campo en estudio e invita a seguir investigando y construyendo categorías de análisis que pongan en cuestión lo dado.

c- Los programas de acción e intervención. El planteo de políticas educativas.

En relación a este punto se destaca el trabajo presentado por el Dr. Jesús Salinas y Eugenia Márquez denominado: “ El cibereducativo como estrategia para la inclusión social. La red de educación a distancia de la universidad en la promoción del desarrollo comunitario de la Patagonia Austral” (2008). Presentado en forma de libro, se proponen un conjunto de informes que describen las acciones que la UNPA emprende en dos variantes: promoción de la mediatización de la cultura y, con ello, de las sociedades semiurbanas y, la aplicación de un modelo educativo basado en la bimodalidad.

Este texto reviste de gran valor dado que es presentado por el equipo de gestión de la universidad. Por tanto, se puede afirmar que no solo es un informe de las acciones emprendidas en materia de tecnología educativa sino que reviste de un posicionamiento en político en cuanto el modelo que la universidad lleva – y debe seguir llevando – en su área de influencia. De manera que, abordar los supuestos sobre los cuales se asienta permite asir el punto de vista, las concepciones que la UNPA – representado por la gestión emprendida por Eugenia Márquez – emprende.

En este libro, se concibe al área de influencia de la universidad como una región y, por tanto, las acciones dadas en materia educativa están orientadas a “favorecer el desarrollo de la misma”. Es decir, la propuesta educativa está pensada en términos económicos. Este desarrollo debe enfrentar las inclemencias que presenta el “espacio” santacruceño. Las mismas son marcadas como: fuerte dispersión geográfica, fuerte desarrollo massmediático, mediatización de la cultura propiciada

por la globalización e hibridación cultural signada por la continua presencia de inmigrantes.

Frente a este escenario, se reconoce que solo la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación podrá acortar las distancias, insertándose en el escenario de la mediatización de la sociedad, con la clara finalidad de “acercar los estudios superiores” a todos los habitantes de la región. Al respecto se indica:

“... la iniciativa consiste en desarrollar un ambiente de aprendizaje en inclusión digital basado en las TIC, que integre adecuadamente (con calidad y sustentabilidad) todos los centros para diferentes servicios educativos, de información y de entretenimiento, construyendo una poderosa herramienta de formación y de democratización de la región promoviendo igualdad de oportunidades...” (Salinas, J y Márquez, E; 2008: 5)

En este planteo es posible advertir - como en el primer punto trabajado en este apartado -, una concepción que relaciona al sujeto con las acciones productivas desde una perspectiva de punto a punto, lineal, de estímulo respuesta, con sesgos de experimentación de laboratorio. Quizás ello se deba a que el texto asume la forma de proyecto de intervención y transferencia tecnológica y no de investigación. Es decir, se presentan objetivos, metas, se detectan necesidades y se esboza un plan de acción. En algunas páginas se presenta un breve diagnóstico de la situación problema en donde se indica sucintamente las características geográficas de la región, su inserción dentro del marco del neoliberalismo y las principales acciones productivas que

emprende la provincia. Por tanto, el texto no plantea un análisis profundo sobre el *espacio social* sobre el cual se aplica la política educativa, no caracteriza los sujetos que componen la “región”, no problematiza las relaciones dadas ni las posiciones que ellos ejercen en ese espacio. La aplicación de tecnologías como promotoras de la accesibilidad educativa se presenta como única alternativa pero no es sustentada con ninguna investigación previa.

Los trabajos presentados sintetizan los ejes sobre los cuales se aborda la problemática de la educación, y la conformación del *espacio social santacruceño*. Si bien ellos realizan un gran aporte historiográfico, no han avanzado en la problematización de campo quedando solo reducidos al dato o al hecho anecdótico.

Por otro lado, la conceptualización que se plantea basada en la relación unidireccional del sujeto con el espacio – en este caso en virtud de sus relaciones de producción – no permite ver cómo se construye el espacio y con ello, no es posible abordar la construcción de los campos.

Este, sin lugar a dudas, implica un determinado posicionamiento con respecto a, en primer lugar, el proceso investigativo – teórico y metodológico -; en segundo lugar, presenta una postura frente al objeto de estudio y, por último, una mirada política sobre la educación.

Esta tesis recupera los datos provistos por estos libros pero se distancia de ellos al considerar que el abordaje de las dimensiones de las representaciones sobre educación superior no puede ser vista de manera lineal sino que requiere un planteo eminentemente complejo que indague sobre la estructura que conforman las prácticas de los sujetos, las disputas de poder, las posiciones de los sujetos; es decir,

atendiendo a la significatividad y materialidad de las prácticas de los sujetos. Por tanto, reconoce la complejidad que plantea la problemática indicada y busca enfrentar los reduccionismos teóricos metodológicos a los que las investigaciones emprendidas han sucumbido.

Marco metodológico



Taller de construcción de biografías educativas. Comandante Luis Piedra Buena. Octubre del 2013

Palabras preliminares

“ El sueño positivista de una perfecta inocencia epistemológica enmascara, en efecto, el hecho que la diferencia no es entre la ciencia que efectúa una construcción y la que no la hace, sino entre la que lo hace sin saberlo y la que, sabiéndolo, se esfuerza por conocer y dominar lo mas completamente posibles sus actos, inevitables, de construcción y los efectos que, de manera igualmente inevitable, éstos producen”

Pierre Bourdieu. “Comprender”, en las “Miserias del Mundo”, 2007

En la reflexión teórica de este trabajo de investigación se enuncia el proceso que conlleva la construcción de las representaciones sociales. Se sostuvo que esta acción implica el reconocimiento de la complejidad que enviste el devenir de la práctica del sujeto; entonces se planteó que este movimiento se da dentro de un espacio y tiempo determinado. Es decir, no es un compartimento estanco, único e inamovible; todo lo contrario, el encuentro del espacio y tiempo define las “coordenadas” dentro del movimiento donde el sujeto se construye, por tanto, donde se da la relación de significación de las prácticas.

En este sentido se sostuvo que el abordaje del proceso de construcción de las representaciones sociales supone dar cuenta de la relación que se establece entre el sujeto y el objeto de la acción. Para ello, se planteó que era necesario asir las disposiciones desde las cuales el sujeto actúa, dado que ellas se presentan como el

motor para la “acción”; por tanto, se presentan como la potencia del acto al estar mediadas y por tanto, orientadas por las representaciones sociales.

El reconocimiento de las “disposiciones” permite recuperar la dimensión temporal y, así, dar paso a la comprensión de los procesos dejando de lado la mera narración de actos como si fuera una colección de “hechos” presentados como verdad revelada. De esta manera, el abordaje de la relación establecida entre el espacio y el tiempo, es decir, de la trayectoria del sujeto permite situar la investigación y con ello, dimensionar el proceso de construcción de las representaciones sociales.

Siendo así, para dar cuenta del proceso de construcción de representaciones sociales sobre educación superior en el espacio social santacruceño se deben asir las disposiciones, la relación espacio/ tiempo dada en la trayectoria, y el proceso de significatividad y materialidad presente en el proceso de simbolización que realiza el sujeto.

Estos conceptos en sí mismos se presentan como una enumeración teórica pero aquí se busca trascender el ensayo de ideas para poder abordar la investigación de campo. Estos conceptos, entonces, se erigen desde la teoría para sentar las bases de los supuestos metodológicos desde los cuales se construye el método, las herramientas y los instrumentos; es decir, son los puntos de vista desde donde es posible construir el camino de la investigación empírica; aquel camino necesario para responder al interrogante planteado.

Enfoque metodológico

Los supuestos metodológicos emergen de la teoría; contenidos en ella comienzan a despejar el camino de la práctica, esa que es del orden del hacer. Por tanto, no emergen de un determinado “enfoque metodológico” que define el alcance de los instrumentos y herramientas utilizadas; es decir, no nace allí, no es un compartimento estanco del *proceso metodológico*. Este se erige y se nutre, entonces, de la cadencia que envuelve la investigación; son notas de la misma armonía que hacen a la unidad de análisis.

Dentro del marco de esta investigación se abordan estos *enfoques* como un requerimiento necesario del movimiento de la investigación. Ello se debe a que se establecen como punto de anclaje, un mojón en el camino que permite orientar el análisis. Debido a ello, y antes de avanzar, se abordará dicho enfoque para luego si, presentar los supuestos y, luego, el diseño metodológico (herramientas e instrumentos).

De esta manera, y si se sigue el planteo que se está realizando, el punto en el cual se articula este *enfoque* es desde el reconocimiento de la *complejidad*; es decir, en el investigación de lo que tienen en común lo marcadamente distinto, no desde lo que los separa sino desde aquello que las une; el lugar de encuentro. Este posicionamiento implica no solo un punto de partida y llegada, sino ir más allá del planteo dicotómico que separa a lo cualitativo de lo cuantitativo. Sin embargo, ir más allá no significa desconocer las discusiones que se dieron durante décadas y décadas

sobre los supuestos epistemológicos que las determinan; implica establecer las dimensiones sobre las cuales se construye el conocimiento, por tanto, lo que los une:

“La oposición tradicional entre los métodos llamados cuantitativos, como la encuesta por cuestionario, y los llamados cualitativos, como la entrevista, enmascara lo que tienen en común: en el hecho de basarse en interacciones sociales que se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales. Los defensores de ambas categorías metodológicas ignoran esas estructuras (...) propensos, a causa de su visión subjetivista del mundo social, a desconocer el efecto que las estructuras objetivas ejercen no solo en las interacciones (...) que registran y analizan, sino también en su propia interacción con las personas sometidas a la observación o interrogatorio”. (Bourdieu, P; 2007:528)

Siguiendo a Pierre Bourdieu, es el desafío teórico metodológico que se plantea esta investigación, abordar el camino planteado desde la complejidad, aquel que conduce a reconocer la intencionalidad e incidencia que el devenir histórico social ejerce en la construcción del problema. Sin embargo, es imposible reconocer *la intencionalidad e incidencia* pretendida abstrayéndose a un enfoque o al otro; es desde el abordaje de las posibilidades que ellos aportan desde donde resulta dable asir la relación compleja que presenta esta problemática. Abordaje de posibilidades donde, sin lugar al temor, está inscripto el investigador. Desde su punto de vista se organiza, recorta, categoriza y analiza; es decir, su pulso es el pulso de su trabajo, su sudor, sus temores, sus ideologías.

En este sentido, y en los términos planteados por Elsie Rockwell (2009), una de las puertas de entrada al abordaje metodológico es aquella en donde se encausan las múltiples maneras de articular los fenómenos que se presentan en diversas escalas espacio - temporales con la finalidad de establecer nexos entre procesos sociales y prácticas culturales. Es en el reconocimiento de las relaciones, por tanto, donde se torna visible la complejidad; marco y fundamento de esta investigación.

El planteo metodológico, por tanto, no puede construirse desde la *linealidad*, aquella que parte de la elaboración ajena al campo; aquella que fue tan común y dominó la escena de las ciencias sociales durante tanto tiempo y fundó – entre otros - los estudios comunicacionales -. Esta situación se da debido a que la dinámica que asumen las prácticas de los sujetos no responden a un orden causal ni lógico; todo lo contrario. Esa “lógica”, tan mentada por un determinado paradigma de investigación, solo puede darse si se niega la complejidad desde la cual devienen las acciones. Pero y por sobre todo, cabe destacar que, ese ocultamiento o reconocimiento no se da en sí mismo, es decir, no existe en la realidad sino – como señala el Dr. Jorge González - como producto de la construcción del investigador. En el trabajo de campo no vemos espacios sociales, ni campos educativos, ni capitales; esos espacios, campos y capitales son tal porque el investigador indica, recorta y ordena las relaciones que considera que son pertinentes para explicar el interrogante que se propone abordar dentro del proceso de investigación. Ello no implica que el investigador “manipule” sino que establece relaciones, organiza y analiza procesos.

Esta afirmación propone un reposicionamiento del investigador dentro del proceso de trabajo de campo. Su “laboratorio” no está afuera ni adentro de él. Su laboratorio es

aquel “espacio” donde no se distingue, la construcción de modelos, de la observación participante abierta. Como plantea Pierre Bourdieu:

“... [para] *comprender sus prácticas* [las del sujeto], *es necesario reconstruir el capital de esquemas informacionales que les permite producir pensamientos y prácticas sensatas y regladas sin intención de sentido y sin obediencia consciente...*” (2007:83).

De manera que no es posible abordar metodológicamente esta investigación siguiendo un modelo pre – diseñado, pero tampoco es posible avanzar sobre el camino incierto de la etnografía abierta.

Siendo así, esta investigación plantea que reconocer la complejidad, implica – a riesgo de parecer tautológico – reconocer al *problema complejo*; es decir, aquel que se haya comprendido en la interdisciplinariedad; ese que no puede ser comprendido desde una sola variable sino el que parte del establecimiento y *reconocimiento* de las relaciones que lo componen y definen.

El abordaje metodológico de un problema complejo requiere, no solo asir a la interdisciplinariedad como marco epistemológico sino comprender el camino de la ciencia interpretativa. Este posicionamiento sitúa al sujeto de la investigación y al investigador dentro de un espacio social que es construido por el investigador en términos del sujeto investigado. Al respecto Clifford Geertz sostiene:

“El hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo a tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones...” (Geertz, Clifford; 2006: 20)

Desde este punto de vista, las relaciones que se establecen (como indica Geertz: seleccionar informantes claves, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc.) para avanzar en el camino metodológico propuesto, se tornan significativas si el camino del análisis se da dentro de un proceso analítico de *descripción densa*. En este sentido Clifford Geertz plantea que el análisis debe consistir en desentrañar las estructuras de la significación y, junto con ello, determinar su campo social y su alcance.

De manera que la interpretación pone en juego un complejo proceso de descripción que no se reduce a “decir” lo que se ve a simple vista. Va más allá de eso dado que, necesariamente, parte del punto de vista del sujeto de la investigación en el encuentro con las categorías de análisis que plantea el investigador. En relación a ello propone Clifford Geertz:

“... en el estudio de la cultura, el análisis penetra en el cuerpo mismo del objeto (...) la línea que separa la cultura (...) como hecho natural y la cultura (...) como entidad teórica tiende a borrarse; y tanto más si la última es presentada en la forma de una descripción, y desde el punto del vista del actor, de las concepciones (...) de todas las cosas, desde la violencia, el honor, la dignidad, y hasta la justicia...” (2006:28).

Siendo así, en el proceso de *interpretación*, se establece una relación dialéctica entre los conceptos teóricos indicados y el punto de vista del sujeto investigado. Es el encuentro de los puntos de vista – investigador/ investigado – el que plantea una “relación” entre sujetos; por lo tanto, una relación intersubjetiva que solo es dable en la praxis. Entonces, una relación que se da en dos dimensiones: una de significatividad y otra de materialidad.

Este planteo metodológico, por tanto, busca inscribir los discursos sociales dentro de las relaciones que los define y les da forma. Para ello plantea un conjunto de herramientas e instrumentos que hacen posible asir la complejidad que se persigue. El abordaje del objeto de estudio, por tanto, implica un camino por etapas que propicien una mirada compleja, desde cada punto, desde cada ángulo. Compleja, lo que no implica difícil; compleja porque no es lineal (compleja como esta estepa que nombra, allí donde se cree que no hay nada). Entonces, para comenzar a andar este camino, se diseñan diversos apartados en los cuales se abordan: los supuestos metodológicos, se desarrolla las herramientas y los instrumentos.

Antes de abordar los puntos planteados, se reflexiona sobre la *situación metodológica* que comprende y debate esta investigación.

Situación metodológica: la complejidad como anclaje necesario para el proceso de la investigación.

“...los retos que enfrentan las ciencias sociales, no solo para explicar las formas de comprensión de los significados en las acciones humanas y el sentido que tienen en dominios sociales y culturales, sino en los dominios científicos y en los de la real toma de las decisiones”. **José A. Amozurrutia (2011:30)**

El abordaje del enfoque metodológico de esta investigación requiere que se tenga en cuenta una consideración especial a la *complejidad*; dicho reconocimiento implica la configuración de formas de integración que son de naturaleza heterogéneas y que son impulsadas, parafraseando a Amozurrutia, “por la fuerza de la razón, la emoción y la volición implicadas en ella”.

Este posicionamiento implica un nivel de observación “interdisciplinaria” donde se conjugan principios, métodos y metodologías; situación que se encuentra atravesada por el uso de lenguajes comunes de naturaleza heterogénea.

Esta postura señala una forma de lo complejo que deriva de un nivel de observación sobre el problema que combina: por un lado, la naturaleza heterogénea de las relaciones con la fuerte interdefinilidad que ellas presentan; y, por otro lado, acuerda la naturaleza de las relaciones implícitas con la dificultad de establecer escalas espacio – temporales comunes.

Este abordaje de la complejidad, conduce a considerar la cita de Pierre Bourdieu planteada al comienzo de este apartado; postura que implica trascender la definición por opacidad y linealidad de las propuestas metodológicas.

En este sentido, pero en La Distinción, Bourdieu señala:

*“... no es posible justificar de manera unitaria y a la vez específica la infinita diversidad de las prácticas si no es a condición de romper con el **pensamiento lineal**, que conoce las estructuras simples de orden de la determinación directa, para dedicarse a la reconstrucción de las **redes** de las enmarañadas relaciones que se encuentran presentes en cada uno de los actores”* (Bourdieu, P.; 2012:122)

En este sentido, la forma desde la cual se considerada lo *complejo* discute y se aleja de cierto monismo metodológico que desconoce la estructura objetiva donde se plantea la práctica del sujeto; estructura erigida desde el reconocimiento, tal como se expresó, de las relaciones planteadas en el devenir del espacio social.

Dado que esta investigación emprende el camino esbozado, resulta pertinente analizar los diversos abordajes metodológicos que ello reviste. Es decir, las bases epistemológicas que comprenden y dan forma a los modos en los que el investigador emprende el camino del conocer.

Para tal caso se consideraran los aportes de Pierre Bourdieu, Jesús Ibáñez y Jesús Galindo. Desde el planteo de estos autores se desprenderán los supuestos metodológicos y, con ello, el diseño de trabajo de campo emprendido en esta tesis.

Bourdieu, Galindo e Ibáñez: tres toques a la puerta del conocimiento

Ante la pregunta ¿cómo conocemos? o ¿cuáles son los caminos que el investigador emprende a la hora de ingresar al campo?, las respuestas llegaron por diversas vertientes teóricas con fuertes determinaciones epistemológicas. En aras de dar cuenta de ello, en esta tesis se presentan el desarrollo de tres autores que, en distintos momentos de su devenir histórico, pusieron – ponen – en cuestión los enfoques metodológicos dicotómicos y estancos avanzando sobre el desarrollo de una propuesta teórica/metodológica que resitúa al investigador en el proceso de investigación.

En primer lugar se abordan las indicaciones de Jesús Galindo realizadas, en una primera instancia en un texto dispuesto en PDF (1996) y que luego formó parte de un libro (1998) que reúne diversos trabajos referidos a la problemática de la investigación. En segundo lugar, se toma en cuenta a Pierre Bourdieu con la propuesta que realiza en el libro “Razones Prácticas” y que luego fueron retomadas en “Una Invitación a la Sociología Reflexiva” por dicho autor y Loïc Wacquant en el apartado “Relacionismo Metodológico”. Por último se considera el texto elaborado por los alumnos de Jesús Ibáñez en virtud de su libro: “Perspectivas de la Investigación Social”.

Estos tres autores pueden leerse complementariamente pero cada uno de ellos ofrece una puerta de entrada a la problemática de la construcción de conocimiento en el proceso investigativo.

Las dimensiones de Galindo

En el texto *Lucha de luz y la sombra* presente en el libro “Metodología y tecnología de la investigación en sociedad, cultura y comunicación” sostiene contundentemente:

“... mucho talento y energía están invertidos en este suspiro teleológico de conocer la verdad final y determinante...” (Galindo, J; 1996:1)

Talento y energía que se ejerce en la búsqueda de *saberlo todo de alguna manera*. Plantado en la discusión sobre este presupuesto, Jesús Galindo sostiene que se ha trazado una línea que coloca de un lado la *vida* y en el otro, la *ciencia*. Poniendo en discusión esta visión dicotómica, busca andar el camino que trazan las *miradas que mira a las miradas*. Para ello propone tres dimensiones; “niveles de abstracción y complementariedad en la configuración y la trayectoria”. Ellos son:

- La dimensión de la sociedad
- La dimensión de la cultura
- La dimensión de la ecología

Estos niveles – y dimensiones – se plantean reconociendo a la *percepción* como el ámbito donde el investigador se erige como un creador altamente reflexivo. Este reconocimiento, concibe a la creatividad desde dos ángulos:

- como la exploración del mundo social en los múltiples fondos de significados. Configuración que lo conforman y con ello sintetiza imágenes y conceptos;
- como la interacción con los actores sociales y sus procesos de exploración.

Estas dimensiones plantean como reto a la creatividad:

“... ser la situación social integradora la que impulse los procesos creativos grupales y más allá, ser la cultura el espacio conceptual explorado mediante cierto árbol de búsqueda que puede constituirse en metodología y la tecnología de la investigación social, y ser la ecología de las relaciones y percepciones percibidas mutuamente en la comunicación posible, la que permite el movimiento creador”

(Galindo, J.; 1996: 4)

La creatividad, entonces, pone en el centro de la escena los saberes previos, los sentimientos del investigador; es decir, su punto de vista, bastión ineludible del proceso de construcción de conocimiento. La creatividad propende, necesariamente, a la integración de las relaciones sociales, aquella que no responde a un solo camino sino que estalla en la multidimensionalidad.

Las dimensiones que proponen el autor son definidas del siguiente modo:

- 1- **Dimensión de la sociedad.** Refiere a la más evidente de la composición. Lo que aparece en la mirada del observador. Plano de la observación, de lo que *se ordena según el objeto cognitivo de exploración y/ o descripción*. Esta plantea una extensión

fenomenológica. Con ello, supone una metodología que permita desplazarse a la observación en el tiempo y el espacio social con la mayor velocidad. Los paquetes técnicos que se proponen son de superficie.

2- **Dimensión de la cultura.** Lo que se encuentra más allá de lo evidente. La estructura que configura en poco a la diversidad y heterogeneidad de lo social. Se organiza la información que le permite hacer conjeturas sobre por qué aparece así: entender lo que sustenta a lo que aparece. “... *el supuesto es que hay formas en un nivel de patrón que cubren una extensión de fenómenos que permite separar lo estructural de lo estrictamente fenoménico...*” (Galindo, J.; 1996: 5). Los paquetes técnicos que ordenan a la información fenoménica: la jerarquiza y ordena imágenes. Se establecen relaciones de relaciones, una *cibernética de segundo orden*.

3- **Dimensión de la ecología.** Es lo más amplio de toda observación reflexiva, lo que permite relacionar lo social – cultural con lo no social ni cultural. Lo que marca los ámbitos generales de configuración de la escena humana; lo que señala los límites de lo humano y lo no humano. Identifica el centro organizador de lo diverso. Según el autor, esta es la dimensión *más ambiciosa y hermosa del plan*. Los paquetes técnicos revisten una gran sofisticación debido a las miradas múltiples que debe orientar. La mirada marcada desde la exterioridad es el punto central de esta dimensión.

Cada una de estas dimensiones ordena los niveles de complejidad. Con ello permite colocar los objetos particulares de observación y configuración reflexiva que son concebidos por el investigador. Como indica Galindo, estas dimensiones son *rasgos generales de una apuesta teórico – metodológica* y, con ello, permite ordenar diversos paquetes teóricos.

Al realizar este planteo sobre las dimensiones, el autor avanza un paso más e interpela a los investigadores señalando que es necesario una *investigación social donde las formas de diálogo, del escuchar sean el centro del trabajo reflexivo*. En este sentido sostiene que la escena de la investigación social estuvo dominada por dos enfoques: objetualización del sujeto de la investigación (positivismo) y la que se da por la centralidad del sujeto, es decir, la gravitación de la subjetividad sobre la consideración de sujeto - objeto. Sobre estas dos perspectivas, sostiene el autor, navega el pensamiento *hermenéutico*: de la tensión del sujeto – objeto a objeto – objeto.

Frente a ello, propone un tercer escenario: el pensamiento cibernético el cual se construye en el movimiento dado en la concepción del sujeto, atendiendo a su subjetividad como su objetualidad. Basado en la complejidad, busca la configuración de redes de interacción. Es decir, establecer una forma de trabajo que se autoorganiza en la interacción entre la práctica y la previsión teórico – metodológica. Siendo así, aquí la investigación se plantea en un movimiento constante donde la elección de la técnica es la base de la acción estratégica;

“... el principio de la decisión sobre el paquete técnico pertinente depende del objeto cognitivo correspondiente, y el curso metodológico/ epistemológico de todo el movimiento...” (Galindo, J.; 1996: 16)

En este sentido, se plantea el siguiente paquete técnico organizado al movimiento que el investigador realiza de acuerdo al acontecer:

- **Nivel descriptivo.** Corresponde técnicas estadísticas
- **Nivel exhaustivo.** Le pertenecen las técnicas etnográficas.
- **De superficie a estructura.** Requiere de paquetes que pueden manejar significados, construir nuevas cartografías y organizar grupos. Una de las técnicas centrales, es la del análisis del discurso
- **Centradas en la reflexividad del actor social.** Se toma en cuenta la interacción de los participantes. La técnica es la de la historia de vida, historia oral, etnometodología y grupos de discusión.

Jesús Galindo, de esta manera, propone centrar la investigación social en las relaciones dadas en el diálogo, en la construcción compleja de las relaciones multidimensionales. Con ello, por tanto, se distancia de los enfoques que exacerban la construcción dicotómica, basada en compartimentos estancos.

Los tres modos de conocimiento de Pierre Bourdieu

Siguiendo el planteo sobre las maneras de construcción de la ciencia social, Loïc Wacquant sostiene que las formas de monismo metodológico conducen a dar cierta prioridad *ontológica*, a la estructura, o al sujeto. En oposición a ello, plantea Wacquant, Pierre Bourdieu establece la primacía de las relaciones. Concebir la

construcción del conocimiento asumiendo como eje a las *relaciones* despoja de plano cualquier planteo dicotómico. Siendo así Bourdieu señala que:

“...el mundo social puede ser objeto de tres maneras de conocimiento teórico que implican en cada caso un conjunto de tesis antropológicas, generalmente tácitas, y que, si bien no son mutuamente excluyentes, al menos en derecho, solo tienen en común el oponerse al conocimiento práctico” (Bourdieu, P.; 2012: 183)

A partir de ello, plantea las siguientes maneras plausibles de abordar la construcción del conocimiento:

- **Conocimiento fenomenológico:** explicita la verdad de la primera experiencia del mundo social. Lo que se torna evidente y natural en la vida cotidiana.
- **Conocimiento objetivizante.** En este se tiende a la construcción de las relaciones objetivas que estructuran tanto las prácticas como las representaciones de esas prácticas.
- **Conocimiento praxeológico.** Este no solo tiene como objeto el sistema de relaciones objetivas que construye el modo de conocimiento objetivista; este aborda las relaciones dialécticas entre esas relaciones objetivas y las disposiciones estructurales en las cuales ellas se actualizan. Este tipo de conocimiento establece un límite claro al punto de vista centrado en la objetividad y la objetivación que abordan a las prácticas de manera unilineal y externa. Ello se da, según Pierre Bourdieu, *en lugar de construir el principio generador que se sitúa en el movimiento mismo de su realización.*

El autor no desconoce la impronta de cada una de las maneras de conocimiento expresadas. Sin embargo, da un peso especial al *praxeológico* ya que:

“... [este conocimiento] *no anula las adquisiciones del conocimiento objetivista pero las conserva y amplía integrando lo que este conocimiento debió excluir para obtenerlas*” (Bourdieu, P; 2012:184)

Este tipo de conocimiento conduce a no reducir la ciencia social a las estructuras objetivas pero, a su vez, impulsa a no perder de vista a dichas estructuras dado que la verdad de las experiencias residen en ella. Siendo así, el *conocimiento praxeológico* se distingue del *fenomenológico* dado que, si bien asume la evidencia del sentido común por una *operación de construcción*, establece una ruptura con todas las representaciones construidas; es decir, las clasificaciones dadas a priori.

Es aquí donde se inscribe la propuesta de investigación de Bourdieu. En ella sostiene que es en la construcción de las *estructuras objetivas* donde es posible asir los mecanismos donde se establecen las relaciones entre las estructuras y las prácticas o las representaciones que la acompañan.

Los niveles de Ibáñez

Desde otro ángulo, pero refiriendo directamente a los modos de intervención metodológica que el investigador realiza al emprender su tarea, Jesús Ibáñez se

pregunta ¿por qué un investigador escoge una técnica u otra de investigación?. De primera, sostiene el autor, los investigadores escogen sin pensar demasiado en la elección. Sin embargo, esta respuesta dada sin ton ni son, trae consigo ciertos *requerimientos explícitos* (la que se da en términos ideológicos); *demandas implícitas* (las que refieren a la elección de la perspectiva metodológica) y *diseño* (operación tecnológica).

La consideración de cada una de estas dimensiones permite advertir que tanto el planteo epistemológico como el metodológico – donde el primero contiene al segundo – lleva a resituar la investigación dentro del entramado político social que lo contiene. En este sentido, Ibáñez indica:

“... una vez que hemos traducido el requerimiento explícito en términos de demanda implícita, una vez que hemos reducido los componentes ideológicos del requerimiento, debemos seleccionar la técnica o las técnicas de investigación...”

(Ibáñez, J; 1986: 4)

En aras de ello, plantea tres perspectivas metodológicas:

- **Distributiva.** Refiere principalmente a la encuesta. *Aplica la dimensión referencial del componente simbólico.*
- **Estructural.** Comprende generalmente a la entrevista, aplica la dimensión estructural del componente simbólico.
- **Dialéctica.** Detenta la técnica del socioanálisis, aplica el componente semiótico.

El autor presenta cada uno de estas perspectivas en referencia a niveles dentro del sistema, a los modos de observación, a los modos de acción, el diseño - propiamente dicho – y el lugar del sujeto de la investigación. A los efectos de organizar los datos provistos por Ibáñez, se presenta el siguiente cuadro:

Perspectiva	Lugar en el sistema	Modos de observación	Modos de acción	Diseño	Lugar del sujeto investigado
Distributiva	Elementos	Técnicas que implican la producción de datos de recolección. Pueden funcionar como suplementos o complementos.	M: encuesta estadística. RCD: Matriz (figuración de dos dimensiones del espacio social) 1°P: selección de muestra y entrevista y cuestionario	Informaciones diseñadas previamente: programadas. Ma.: Tridimensional: conjunto estructurado de respuestas, preguntas e individuos. La provocación y escucha son anuladas. El diseño domina todo el proceso de investigación.	Sujeto evacuado. La objetividad se da en la intersección de la: intrasubjetividad y la intersubjetividad
Estructural	Estructura	1°: grupo de discusión y entrevista en profundidad 2° Análisis estructural de datos. Tiende a lo fenomenal, a los enunciados	M: Grupo de discusión. RCD: Expansión (individuo grupo; pregunta respuesta) figura un espacio de mayor libertad. 1°P: convocatoria del grupo 2° P: discusión en el grupo	Coextendido al proceso de investigación. Los participantes pueden plantear sus propias preguntas. El grupo de discusión es posible si el investigador es integrado como sujeto.	Sujeto integrado parcial y transitoriamente. Solo integrado a nivel de contenido de las comunicaciones
Dialéctica	sistema	Nivel micro: socioanálisis (análisis institucional en situación)	M: socioanálisis RCD: expansión estratégica. Permite una	Estructural: campo de la provocación y	Pretende integrar al sujeto total y definitivamente

		Nivel macro: la revolución	libertad generalizada. 1ºP: selección de la institución 2ºP: enfrentamiento en asamblea de los estamentos	la escucha Dialéctica: La recolección de analizadores naturales y la producción de analizadores artificiales. El análisis transforma en abierto lo encubierto. Los analizadores permiten el análisis del analizante pero no del analista.	dado “íntegra” los niveles de contenido y de relaciones.
--	--	----------------------------	---	--	--

Referencia:

- RCD: red de captura de datos
- M: modelo
- 1º P: primera pinza
- 2º P: segunda pinza
- Ma.: Matriz

Tal como se observa, Ibáñez realiza una propuesta donde se torna visible la intencionalidad de la investigación en el momento mismo en que comienzan a responderse las preguntas sobre ¿qué o para quiénes? (nivel epistemológico), ¿por qué? (nivel metodológico) y ¿cómo? (nivel del diseño y la puesta en juego de las técnicas). Siendo así, lo que guía su trabajo son la combinación de demandas y restricciones; por tanto, de lo político y lo ideológico.

Los tres autores reseñados avanzan y dejan atrás la discusión dicotómica centrada sobre los enfoques metodológicos cualitativos y cuantitativos. Las propuestas esbozadas pueden reseñarse en el siguiente cuadro:

Jesús Galindo	Pierre Bourdieu	Jesús Ibáñez
Dimensión de la Sociedad Sobre lo evidente	Conocimiento Fenomenológico La verdad de la primera evidencia	Perspectiva distributiva El lugar de los elementos
Dimensión de la Cultura Estructura de lo evidente	Conocimiento Objetivizante Construcción de relaciones objetivas	Perspectiva Estructural El lugar de la estructura de las relaciones
Dimensión de la Ecología Lo más amplio que permite relacional lo social	Conocimiento Praxeológico Se establecen las relaciones dialécticas sobre las estructuras objetivas	Perspectiva Dialéctica El lugar del sistema

Cuadro n° 1. Dimensiones de conocimiento

Cada uno de estos intelectuales, desde un momento dado de la historia del pensamiento, sostienen que no hay “tipos” de investigación sino niveles, dimensiones o modos en la construcción de conocimiento. En ellos se combinan las técnicas dado que lo que se articula son las dimensiones desde las cuales es abordado el objeto de estudio.

Tal como se puede observar en el cuadro presentado - bajo diversas nominaciones - cada una de las dimensiones planteadas por Bourdieu, Ibáñez y Galindo responden a la cercanía que se establece entre el investigador y el objeto de estudio. El de mayor proximidad refiere al ámbito de la vida cotidiana, el segundo a una reflexión de segundo orden y el tercero el que involucra a los dos primeros estableciendo distancia – marcado punto de externidad sobre lo que se estudia.

Cada uno de los autores, algunos desde una clara postura ideológica – como en el caso de Jesús Galindo y Jesús Ibáñez – consideran sustancial tornar evidente el lugar en el cual se emplaza el investigador. Ese lugar no es inocente ya que denota, no solo las elecciones procedimentales en el orden del manejo de las técnicas de investigación, sino las constricciones políticas – dadas en las luchas por el poder – presentadas en lo social.

Estos autores, por tanto, plantean que las dimensiones del conocimiento son tales en cuanto responden a las elecciones que el investigador efectúa en virtud de su objeto de estudio. De manera que una técnica no excluye a la otra sino que se abordan en cuanto a la relación establecida en la investigación.

En la presente tesis se continúa la línea propuesta por los autores y en virtud de ello se presenta el diseño metodológico en el cual se explicita la perspectiva que sustenta este trabajo.

Aspectos metodológicos

En los términos de esta investigación se plantea como “aspectos metodológicos” a las bases sobre las cuales se construye el desarrollo de técnicas, herramientas e instrumentos. Son el puente entre la teoría y la práctica; ello implica que dentro del proceso de investigación no se mira desde cualquier lado cualquier cosa.

El camino de la teoría es el que guía la práctica en su devenir complejo. Por tanto, si lo que interesa es dar cuenta de las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que viven en el *espacio social santacruceño* y estudian en la UNPA, los aspectos metodológicos plantean qué mirar e indican los observables, las fuentes, las unidades a analizar, entre otros. De manera que estos aspectos se presentan como puentes entre lo conceptual y el trabajo de campo. Puentes que no son lineales ni causales sino que emergen de la interacción compleja que traza el abordaje epistemológico de esta investigación.

El planteo metodológico parte de la indagación de distintos elementos que constituyen el problema; estos son: representaciones sociales, espacio y tiempo. Tal como se definió anteriormente, el abordaje de estos tres conceptos devienen en otros tres: espacio social santacruceño, campo educativo y trayectoria. Estos conceptos plantean el camino hacia la situación a investigar; indican qué espacio se va observar, qué campo y qué movimiento del sujeto es el que se va a considerar.

De manera que si se sostiene en esta investigación la preposición: “las distancias físicas son distancias sociales”, la relación espacio / tiempo se torna significativa gravitando en el problema. Por tanto, no es cualquier lugar – ni cualquier provincia

ni región -; es el espacio social construido por el investigador y, en este caso, responde al que corresponde a Santa Cruz, vista como espacio social. Ello conduce a reconocer a la estepa como una característica que emerge como geográfica pero que se presenta como metáfora de las relaciones sociales. La *estepa* traza el espacio en el cual se construyen las ciudades de la patagonia austral. La *estepa* se erige como ese espacio social donde las prácticas de los sujetos se significan.

A partir del reconocimiento de esa condición que asume la *estepa*, se erige la *nada* como aspecto metodológico. La *nada* articula la dimensión de significatividad y materialidad de las prácticas que los sujetos emprenden en el devenir de su trayectoria dada en la construcción del espacio social santacruceño.

Se mencionó anteriormente a la *nada* como un descriptor, es decir, como un concepto que permite dar cuenta de una determinada porción de la realidad. Se presenta como un lente desde el cual poder ver y, con ello, abordar la realidad social. Es decir, la *nada* en sí misma no significa sino es definida en virtud de la construcción de dicho espacio social. La pregunta sobre qué nombra la *nada*, nos lleva a abordar las representaciones construidas sobre el espacio y, junto con ello, las prácticas que se emprenden en consonancia con tal sentido esgrimido. La *nada* nombra el espacio y define las relaciones que se establecen en él.

De la relación establecida entre el sujeto y su movilidad en el espacio y el tiempo, se definió a la *trayectoria*. Sin embargo, no solo se la estableció como concepto sino que, como tal, se construye como aspecto metodológico. Esta consideración permite abordar el movimiento del sujeto dentro de la dinámica que el campo educativo presenta. La *trayectoria* plantea un desplazamiento que no es lineal ni causal; todo lo

contrario, dado que es un concepto que operacionaliza el trabajo del investigador se construye como *organizador* del movimiento del sujeto; es decir, la *trayectoria* es una herramienta conceptual para abordar el trabajo de campo junto al posterior análisis de las categorías indicadas. Como aspecto, la *trayectoria* lleva a posicionar la mirada del trabajo de campo en la determinación del movimiento del sujeto y, con ello, responder la pregunta sobre cómo se da ese movimiento, qué espacio define en su devenir, y qué sujetos – e instituciones – intervienen en ello.

El abordaje de dicho aspecto organizador se vincula al de *biografías*; el movimiento del sujeto es lineal en cuanto a la temporalidad cronológica y se organiza de acuerdo a sus prácticas en la intersección dada con las trayectorias de los sujetos que conforman el espacio social en el cual se encuentra inserto. Esa intersección institucionaliza las prácticas permitiendo establecer un espacio común para los sujetos intervinientes; ese espacio común es diacrónico y, por tanto, de visión de conjunto. En ese espacio configurado se recortan las *biografías* ya estas refieren a las prácticas específicas de los sujetos dadas en torno a un campo determinado.

Siendo así, estas se relacionan con las trayectorias debido a que ellas permiten indagar el camino o recorrido que el sujeto define en su devenir social y, las *biografías* son el espacio de conjunto que construyen esas trayectorias en su hacer.

La *trayectoria* es social dado que el sujeto acaece dentro de un espacio común a otros sujetos; la *biografía* permiten volver a la trayectoria “particular” y así reconstruir el punto de vista del actor. Siendo así – como se expresó - la “biografía” asume el cariz de intersección, dado que se plantea desde el encuentro entre la trayectoria del sujeto

y con las trayectorias de las instituciones que se dan dentro de un espacio social determinado.

El abordaje de estos dos aspectos señalados, lleva a observar el contexto histórico social donde se construyen estas prácticas. Las biografías, propenden la determinación de las dimensiones que configuran y dan forma a la construcción de las representaciones sociales sobre educación superior. En este sentido, las biografías planteadas para abordar las dimensiones pretendidas son: educativa, migracional, laboral y tecnológica⁽³³⁾.

Por último, del abordaje del espacio social, se desprenden dos aspectos metodológicos mas: “significación” y “materialización”. Tal como se sostuvo anteriormente, en el desarrollo de la praxis del sujeto se conjuga la acción - definida en el plano de lo concreto - con la significación – actividad propia del sujeto que le imprime particularidad -.

Se señaló anteriormente que, al retomar las palabras de Sergei Moscovici, este proceso se da en el plano del sentido común, hecho planteado en la configuración de la vida cotidiana siendo, por tanto, en la dimensión esencial de las representaciones sociales. El abordaje investigativo que ello requiere, coloca a las *representaciones sociales*, en primer lugar, en el modo de conocimiento fenomenológico dado que es allí donde se desenvuelven; donde el sujeto se relaciona directamente con sus acciones.

³³ En el siguiente apartado se abordará el proceso que llevó a la determinación de las biografías como dimensiones de las representaciones sociales de educación superior.

Por otro lado, en el proceso de *asimilación*, comienza el desarrollo de *indicación* o *conceptualización* correspondiente al modo de conocimiento objetivizante. Es allí donde las *representaciones sociales* toman distancia de la primera relación que establece el sujeto con su acción para dar paso a la estructuración de las prácticas y, con ello, las representaciones de las prácticas.

Por último, en tercer lugar, se encuentra a la identificación de las *dimensiones* que dicho proceso de construcción de representaciones sociales implica. Ellas se dan en el modo de conocimiento praxeológico, dado que ello implica la ruptura con el conocimiento objetivizante interrogándose en las condiciones de posibilidad buscando asir el principio generador situándose en el movimiento mismo de su realización.

Siendo así, las herramientas e instrumentos definidos en esta investigación se elaboran para intervenir en el sentido común de los sujetos en donde, la vida cotidiana del espacio social santacruceño, tiene lugar. Debido a ello, se indaga la trayectoria a partir de la delimitación de sus biografías – acciones dadas en el segundo modo de conocimiento: objetivizante -. En esta instancia se analiza la construcción del campo educativo con la finalidad de establecer la estructura objetiva que da cuenta del juego de posiciones y disputas que definen las prácticas de los sujetos intervinientes. A partir de este trabajo se definen las *dimensiones*; proceso dado en la candencia de los órdenes de la construcción del conocimiento.

Siendo así, los aspectos metodológicos desde los cuales se asienta el desarrollo de los instrumentos, herramientas y técnicas son: espacio social santacruceño, trayectorias, la nada y biografías.

Diseño metodológico. Punto de vista, estrategias. Técnicas e instrumentos

Siguiendo el planteo realizado en este capítulo metodológico, el diseño de las herramientas y los instrumentos se comprende con lo indicado en el debate conceptual.

Debido a ello, y en consonancia con lo planteado anteriormente, esta tesis se construye sobre el reconocimiento de tres modos de conocimiento: el que refiere al orden fenoménico, el que considera el orden objetivizante y el praxeológico. A partir de ello se proponen cinco niveles de abordaje al objeto de estudio en las cuales se aplican las técnicas e instrumentos de investigación.

En lo referido al modo fenoménico corresponden los niveles: cero – el del abordaje exploratorio, y de primer orden – el que es posible de asir a partir del sondeo de opinión- . El modo objetivizante, las de segundo orden – planteado desde las entrevista en profundidad - y al praxeológico, las de tercer orden – dadas en el grupo de discusión y la interpretación densa- y la transversal – considerada en la organización de los datos construidos durante el proceso de investigación -.

En este sentido, se ordenan los niveles de conocimiento y las dimensiones que condicen con la aplicación de las técnicas.

Modo de Conocimiento	Fenomenológico	Objetivizante	Praxeológico
Dimensiones			
Cero	Estudio exploratorio; momento necesario para poder establecer el marco desde el cual se ingresa al campo y se aborda el material empírico. Técnica: observación participante		
Primer orden	Acercamiento al dato. Sondeo de opinión		
Segundo orden		Abordaje de construcción de estructuras objetivas. Técnica: entrevista en profundidad. Construcción de biografías educativas. Taller de discusión.	
Tercer Orden			Interpretación densa de la estructura objetiva
Transversal	Contempla la aplicación de técnicas complementarias a las acciones las definidas en los tres órdenes de técnicas		

Cuadro n° 2 “Dimensiones y modos de conocimiento”

Estas dimensiones y órdenes, si bien se presentan sucedáneamente no se dan de manera lineal, ni consecutiva como si fueran compartimentos estancos. El planteo de cada una de ellas implica la otra y, por tanto deben leerse inclusivamente; es decir, definiéndose de manera recíproca.

Esta “inclusividad” se da dentro de una determinada cadencia procedimental, de allí que las dimensiones sean de nivel cero, primer, segundo, tercer orden y transversal. Ello se debe a que “ordenar” es una de las instancias necesarias del proceso investigación; al organizar los datos se profundizan las relaciones establecidas, trascendiendo lo evidente para poder comenzar a responder la pregunta de la

investigación. Ordenar, por tanto, no es meter en un molde, ni cerrar las posibilidades de aparición de imprevistos; ordenar es un paso necesario para complejizar; es decir, establecer estructuras objetivas a partir del reconocimiento y establecimiento de las relaciones.

Siendo así, como lo indica Clifford Geertz (2006), el proceso de investigación consiste en establecer relaciones y, lo que define esa acción es “cierto trabajo intelectual” que el autor denomina como: *descripción densa*. Siendo así, las acciones que forman parte de este proceso investigación, se *ordenan* en torno de un interrogante planteado desde la articulación de distintas variables que solo responden al establecimiento de las relaciones que el problema requiere.

Estas dimensiones, por tanto, se constituyen en el marco dentro del cual se da el diseño metodológico. Integradas bajo estrategias comunes, a cada una de ellas le corresponde una herramienta y un instrumento que condice con las dimensiones definidas.

Entonces, este planteo metodológico busca andar y desandar las estructuras complejas –esas que no son otras que la red de relaciones-, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí; estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas. Por tanto estas dimensiones se presentan a los fines de poder captar las estructuras – las relaciones - para poder explicarlas después.

Diseño metodológico

En este apartado se detallan los cuatro niveles que comprenden el *diseño* metodológico. Cada uno de estos niveles –o dimensiones – plantean:

- d- el punto de vista del investigador: lugar desde el cual aborda el campo de estudio
- e- la estrategia: aquella que implica la anticipación del movimiento; anticipación que forma parte de la posición para ingresar al campo.
- f- la perspectiva: área de encuentro que se da en la intersección entre el punto de vista y la estrategia. La perspectiva define las actividades que se van a llevar adelante en el trabajo de campo.
- g- Técnicas: son los conjuntos de mecanimos, medios y sistemas para dirigir, recolectar, conservar, reelaborar y transmitir datos.
- h- Instrumentos: son los recursos para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.

Teniendo en cuenta lo expuesto se pueden graficar las cinco dimensiones de la siguiente manera:

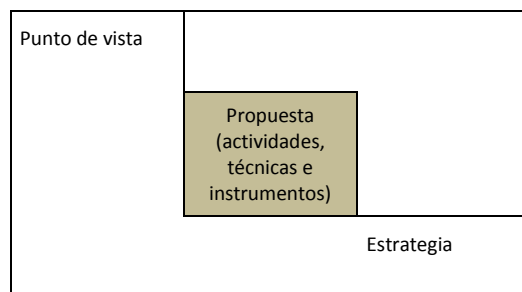


Gráfico n° 1. Dimensiones de la investigación

Tal como se mencionó anteriormente, este diseño se plantea atendiendo a los tres ordenes indicados. Debido a ello, se establecieron estrategias – posicionamientos, puertas de entrada específicas – y con ello herramientas tanto particulares para cada orden como comunes a ellos.

La definición de este diseño parte del reconocimiento del lugar del investigador dentro del trabajo de esta tesis; es decir, desde el reconocimiento de su punto de vista, porque es desde allí donde ingresa al campo, identifica los observables e inicia el camino de la interpretación (³⁴). El punto de vista, es el lugar donde se condensa la significatividad y materialidad del sujeto; es la arista desde la cual se articula, piensa, crea y recrea.

De manera que, este diseño parte del reconocimiento del lugar que la tesista ocupa dentro de este espacio social para así, dar paso al proceso de establecimiento de relaciones, por tanto, de conocimiento. Debido a ello, se establecieron, en primer

³⁴ “...andar esta ruta es como andar mi vida. Llegué hace casi una década y me sigue invitando a pensar; este horizonte insondable andado por los huelguistas del '20, arreado por los chilenos, surcado por los petroleros. Estoy entre ellos, una inmigrante mas; una mas entre ellos que vino a buscar algo; no un sueño, no un deseo; algo que me saque del ruido. Andar por esta ruta me sigue obligando a pensar el valor de lucha de los habitantes de esta tierra; todo acá implica trabajo mucho trabajo; tanto trabajo que a cada uno de ellos se reviste de pionero. Quizás yo también lo sea. Quizás yo ande, arreo y surque estos caminos como ellos. Capaz que sea un pionero mas...” N.C. 10 de enero 2013.

lugar, estrategias de inserción al campo de estudio y, en un segundo momento – pero dentro de ello – se definieron los instrumentos y las herramientas.

1- Modo fenomenológico. Dimensiones cero y de primer orden

Dimensión cero

En esta etapa se trabajó en la inserción al campo; la transición que va desde el reconocimiento del espacio físico de Santa Cruz a su comprensión como espacio social. Siendo así se establece como *punto de vista* al desconocimiento del investigador tanto de las características físicas, sociales, identitarias que asume el espacio de estudio. Esta situación lleva a definir como *estrategia* de inserción al campo: la *exploración*. Con respecto a ello, la *perspectiva* plantea como principal actividad, el recorrido de Santa Cruz con el objetivo de reconocer el lugar – en su aspecto físico – e identificar los espacios comunes/ de encuentro de los sujetos que la comprenden. Las técnicas que se aplicaron son la observación participante y el instrumento, las notas de campo. La estrategia se planificó en dos etapas: de norte a sur por la ruta nacional n° 3 y de regreso por la ruta nacional n ° 40. El criterio escogido se funda en las condiciones de viabilidad; dado que la investigadora reside en Caleta Olivia –localidad ubicada al norte de la provincia – el punto de partida para la consecución de la estrategia se viabilizaba desde allí. La primera exploración se realizó en el mes de marzo del año 2011, partió desde Caleta Olivia por la ruta

nacional n° 3 y regresó por la ruta n° 40 hasta la misma localidad. La segunda se realizó desde Caleta Olivia por las rutas provinciales 12, 43, 45 hasta la localidad de Los Antiguos y desde allí se tomó la ruta nacional n° 40 y se regresó por la ruta nacional n° 3 (ver el gráfico). Para llevar adelante estas exploraciones se planificó el empleo de un vehículo particular, dado que ello posibilita un desplazamiento sin restricciones de tiempos e impedimentos dados por el transporte público.

La elección de los meses de abril y marzo se debió a que a las estaciones climatológicas; la nieve y el marcado frío de los últimos meses del otoño y del invierno de la patagonia austral hacen que los medios de transporte locales no recorran la región o que se vean demorados por las inclemencias del tiempo.

Atendiendo a lo expuesto, se puede graficar esta dimensión de la siguiente manera:

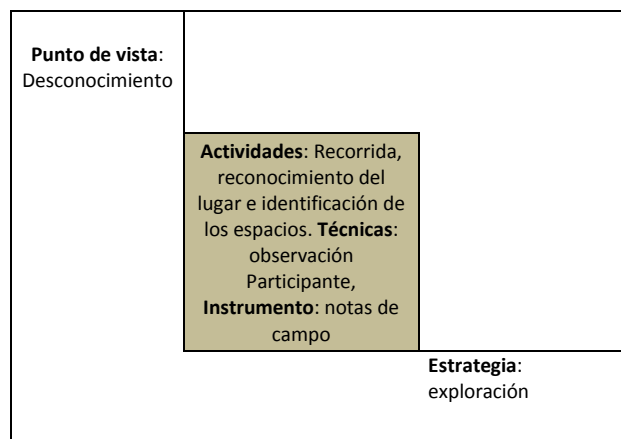


Gráfico n° 2: Dimensión cero



Grafico n° 3: mapa de Santa Cruz. Recorrido del estudio exploratorio

Dimensión de primer orden

En esta etapa, el *punto de vista* del investigador se presenta nutrido de la experiencia dada en el estudio exploratorio de manera que cuenta con un conocimiento previo – sistematizado - que le permite ingresar al campo. A partir de ello se propuso definir el área donde se iban a considerar los observables. Siendo así y, teniendo en cuenta lo planteado en los distintos niveles de las técnicas a aplicar, la *estrategia* es un abordaje cuantitativo. Cabe insistir que ello se plantea en términos de *acercamiento* a los observables. En virtud de ello se diseñó un protocolo de investigación con el

objetivo de establecer el estado de la cuestión en términos específicos de la unidad de análisis. La meta de este protocolo es establecer el primer acercamiento al problema de investigación que aquí se aborda. El mismo fue un cuestionario con la clara misión de establecerse como *sondeo de opinión*. Su planteo simple permite determinar cierto estado del tema, lo cual no es concluyente. Construido con preguntas simples y esgrimidas solamente para establecer un *primer aproximamiento al campo*.

Para su aplicación se escogió el espacio curricular Análisis y Producción del Discurso dado que es una materia transversal a todas las carreras que dicta la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA); por tanto, es un espacio donde concurren todos los alumnos del sistema, tanto presenciales como a distancia. Este *sondeo de opinión* se aplicó en dos instancias: en primer lugar se la “colocó” en la plataforma moodle de la materia dando diez días para su respuesta. Luego de ese tiempo se aplicó de manera presencial el día de dictado de la materia. Para que no hubiera alumnos que respondieran dos veces la misma encuesta – ya sea en la plataforma como de manera presencial – se chequeo la participación en las dos instancias.

La razón de esta doble aplicación radica en que esta manteria se dicta bajo la modalidad de SATEP 2 y 3 ⁽³⁵⁾. De manera que Análisis y Producción del Discurso presenta dos características que la ubica en un escenario central para abordar esta dimensión metodológica: es una materia trasversal y todos los alumnos tienen las

³⁵ Cabe recordar que ello refiere a los niveles de presencialidad. En el nivel 2 las clases presenciales no son obligatorias y en el nivel 3 no hay clases presenciales.

mismas posibilidades “institucionales” para poder cursarla. Este protocolo se aplicó en el mes de Mayo, comienzo del año académico del año 2012. El primer acercamiento al campo – recorrida exploratoria de Santa Cruz - y del trabajo conceptual permitió comenzar a definir los sujetos de la investigación y, con ello, comenzar a asir las dimensiones de las representaciones sobre educación superior. A partir de este trabajo, también se comenzaron a definir las *biografías* desde los cuales se abordó el análisis de las representaciones. En este sentido, se determinaron como biografías a construir: la tecnológica, la migracional, la política, laboral y educacional. Estas se establecieron como los ejes sobre los cuales se construyó el formulario. Para ello se escogió el diseño de preguntas predominantemente cerradas dejando solamente para una abierta para abordar la temática que se estudia: las representaciones sociales.

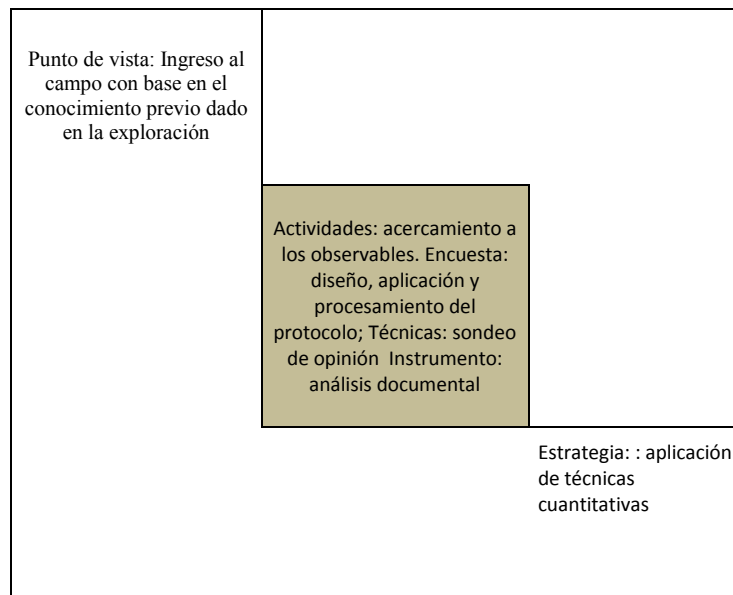


Gráfico n°4. Del primer orden

Cuestionario

1- Datos personales

- A. Lugar de residencia
- B. Carrera que cursa
- C. Año que cursa
- D. ¿Estudió otra carrera en la UNPA? SI NO
- E. Si responde por si, ¿porqué cambió?

2- Estado civil y/ o convivencia: a- Casado/a b- divorciado/a c- soltero/a d- viudo/a e- Concubinato

- a. Hijos SI NO

3- Procedencia

- a. ¿Es nacido y criado en Santa Cruz? SI NO
- b. Con quién vino

4- Si tiene pareja ¿dónde lo conoció?

5- ¿qué ocupación tiene?

6- Familia

- a. Sus padres, ¿son nacidos y criados en Santa Cruz? SI NO
- b. Si contesta que no, ¿de dónde provienen?
- c. ¿A qué se dedican?

7- Sobre el nivel de formación: A- primaria completa B- primaria incompleta c- Secundaria completa D- secundaria incompleta E- Universidad completa F- universidad incompleta

8- En caso de tener el secundario inconcluso, ¿por qué dejó los estudios?

9- ¿Porqué eligió la universidad y no realizar el secundario para adultos o el plan FINES?

10- ¿Qué nivel de formación tienen sus padres? A- primaria completa B- primaria incompleta c- Secundaria completa D- secundaria incompleta E- Universidad completa F- universidad incompleta

11- En caso de tener el secundario inconcluso, ¿por qué dejó los estudios?

12- Trabajo.

- a. Tiene trabajo SI NO
- b. ¿ En qué trabaja?
- c. ¿Quién es el sostén de familia?

13- Universidad

- a. ¿Conoce las carreras que tiene la UNPA? SI NO
- b. ¿En qué consiste el sistema UNPABIMODAL?
- c. ¿por qué escogió estudiar en la UNPA?

2 - Modo Objetivizante. Principio de estructuración del campo educativo

En esta instancia *el punto de vista* del investigador es el de “conocimiento establecido” dado que se atravesó la primera etapa exploratoria y avanzó sobre la definición del objeto de estudio. De esta manera, en esta dimensión la posición del investigador con sus observables es directa dado que recorrió un camino dentro del trabajo de campo que le permitió asirlo, alcanzarlo y medirlo. Siendo así, la *estrategia* definida, parte del establecimiento de una relación inclusiva con el sujeto investigado. De esta manera, las técnicas empleadas son: la entrevista en profundidad, ya que ella permite abordar el proceso de construcción de significados desde la repregunta conduciendo a un proceso de problematización de la conceptualización dada entre los sujetos intervinientes de esta investigación. La otra estrategia es la realización de un taller basado en la metodología de *círculos de cultura* (³⁶). Con ella se pretende avanzar sobre la reflexión colectiva dada en la construcción de las *biografías educativas*. En este sentido el instrumento empleado es la observación sistemática y la construcción de biografías. Para poder llevar adelante estas tareas se diseñaron dos estrategias. Siendo así, las entrevistas en profundidad se realizaron atendiendo a ejes comunes. De esta manera, se puede articular la información es establecer las biografías y definir las trayectorias de los sujetos. Dentro de este proceso, entonces, se realizaron dos grupos de entrevistados. Un grupo lo constituyeron los interlocutores que fueron actores centrales del proceso

³⁶ Propuesta referenciada por la investigación emprendida por Paulo Freire y presente en diversas obras, entre ellas, “La pedagogía del oprimido” (1999).

de institucionalización del espacio social santacruceño: docentes de la UNPA, pioneros, sindicalistas, entre otros. El otro grupo lo conforman aquellos jóvenes que estudiaron en la universidad. El criterio de selección de los entrevistados se estableció por referencia de interlocutores válidos para el investigador. De manera que se entrevistaron – dentro del primer grupo a 10 personas y, dentro del segundo a 29 personas. El proceso de construcción de las biografías respondió al planteo de un taller con aspirantes a alumnos y alumnos del primer año de la carrera de profesorado de enseñanza primaria de la Unidad Académica San Julián (³⁷).

Construyendo biografías educativas

El abordaje de la construcción de biografías educativas implica el encuentro de las trayectorias de los sujetos en relación a otros sujetos, objetos e instituciones. Tal como se mencionó anteriormente, es en el desenvolvimiento de estas relaciones que el sujeto va forjando significando y resignificando su práctica, y con ello, las *representaciones sociales* sobre ella. Una de las técnicas aplicadas en el trabajo de campo de esta tesis, fue la realización de un taller – grupo de discusión - donde se abordara colectivamente, la construcción de biografías educativas.

El objetivo de esta actividad fue propiciar el debate y, con ello, la reflexión colectiva sobre las diversas prácticas llevadas adelante en el proceso educativo. Para ello se

³⁷ Se escogió este grupo dado que representa al grupo migrante de la provincia. Quienes estudian allí provienen de las localidades de El Calafate, El Chaltén, Caleta Olivia, Piedra Buena, Puerto Santa Cruz, Puerto Deseado, Gregores. Siendo así, ellos constituyen una determinada clase de alumnos que no está presente en las otras UUAAs.

trabajó en dos direcciones: por un lado se contextualizó conceptualmente la propuesta. En este sentido, se abordaron los conceptos: trayectoria, biografía, campo, espacio social, mediatización de la cultura y comunicación. El tratamiento de estos conceptos permitió situar teóricamente la propuesta conduciendo a la actividad desde el sentido común a una reflexión de segundo orden. Este camino resultó necesario dado que la construcción de *biografías educativas* no se basa simplemente en el relato de la experiencia sino que implica un movimiento que propicie tornar consciente acciones *naturalizadas* para conocer su *intencionalidad* y, con ello, asir el movimiento de los campos en el cual se va construyendo la educación.

Por el otro, se propusieron un conjunto de actividades destinadas a la construcción biográfica. Estas consistieron en la elaboración de líneas del tiempo donde cada miembro del grupo indicaba su experiencia educativa. Para poder realizar esta actividad debían haber discutido en grupo los aspectos que ellos consideraban que iban a definir su biografía.

Para la aplicación de estas acciones se realizó un taller con aspirantes a alumnos y alumnos de la carrera de “profesorado de enseñanza primaria” y docentes de la localidad de Comandante Piedra Buena y Puerto Santa Cruz. La elección del lugar y los participantes solo respondió al requisito de ser aspirante a alumno o alumno de la UNPA y ser docente de nivel primario o secundario.

Descripción e instrumentalización de la experiencia

El taller se desarrolló en dos días, con una carga de en ocho horas por día. Asistieron alrededor de sesenta participantes. Todas mujeres, solo en unas horas estuvo presente un varón. La edad promedio era entre 18 años hasta 35.

El desarrollo conceptual se dio en cada jornada en un total de cuatro horas, destinando a la parte práctica, las otras cuatro restantes del día. Cabe destacar que el tiempo para la realización de las biografías resulto exiguo. El trabajo en taller siempre corre el riesgo de sobrepasarse en el tiempo, más aún cuando el eje parte de la auto reflexión.

La técnica utilizada para *conducir* a dicha acción nace de las línea de trabajo colectivo que emplea la educación popular, especialmente la metodología de *círculos de cultura* diseñados por Paulo Freire. Aquí los sujetos son organizados de acuerdo a una característica común que los permite poner en relación. En este sentido, fue la “condición de alumno” la que los aglutinó. Los instrumentos diseñados y que se aplicaron, respondieron al proceso de *descripción densa* propuesta para el análisis.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se les propuso a las asistentes organizarse en grupo de no mas de tres personas, podían hacerlo con cualquiera de los asistentes. Mas allá de esta consigna, hubo varios grupos de cuatro integrantes. No lo redujeron porque se sintieron cómodas para hablar y discutir de un tema, consideradas por ellas, como *personal*. A todas se les dio la misma consigna y el mismo tiempo para trabajar.

La construcción de biografías tuvo, entonces, tres etapas:

- La problematización conceptual;
- La problematización y discusión en grupo de las dimensiones y aspectos que definirían la biografía que confeccionara el grupo;
- Confección de una línea del tiempo grupal donde se ubican los principales hitos que articulan la biografía.

Para la confección *práctica* de la biografía se les propuso que realizaran una “línea del tiempo”. Ello les favorecería reconocer lo que estuvo antes y después, y relacionarlo con los otros miembros del grupo, contrastando las temporalidades, reconociendo las trayectorias individuales y organizándolas en conjunto. Propender a la elaboración de la biografía en grupo favorece la metacognición de los procesos y, con ello, el camino dado entre las disposiciones y las representaciones.

Construcción de las biografías

Cuando se les planteó la realización de la actividad - tal como se expresó - a todos los grupos se les dio la misma consigna, se explicó por igual los conceptos. El eje central que se propuso para la realización de las biografías versó sobre el reconocimiento de la *educación* en sentido amplio, es decir, no limitándolo al ámbito escolar. Se sostuvo que, si bien esta institución determina prácticas, configura y construye sentidos, el aprendizaje no puede ser circunscripto a la experiencia y a la práctica desarrollada dentro de esas instituciones. Si ello fuera así, aprendizajes que hacen a la constitución de la vida cotidiana como: aprender a andar en bicicleta, a

leer, a dibujar, quedarían fuera de este planteo. Estas consignas se plantearon como orientadoras sabiendo que podían determinar la construcción de las biografías o simplemente, constituirse como marco para el trabajo.

A continuación se presenta el modelo de preguntas – eje – que se presentaron en las entrevistas en profundidad. Estas se esgrimieron como complementarias al cuestionario esbozado en el primer nivel.

Para los no universitarios

- 1- ¿Porqué no estudia en la universidad?
- 2- ¿Cómo definiría usted a la universidad?
- 3- ¿Conoce a la UNPA?
- 4- ¿Por qué no se inscribió allí?

Egresados

- 1- ¿Por qué estudiaste en la universidad?
- 2- Por qué en la UNPA?
- 3- Lo que fuiste a buscar a la UNPA, ¿lo encontraste?
- 4- Como egresado, ¿en qué trabajás?
- 5- Las herramientas que te dio la universidad, ¿te sirvieron para desempeñarte dentro de tu área de trabajo?
- 6- ¿Qué lugar ocupa hoy la universidad en tu vida profesional?
- 7- ¿Qué significa para vos ser hoy egresado universitario?

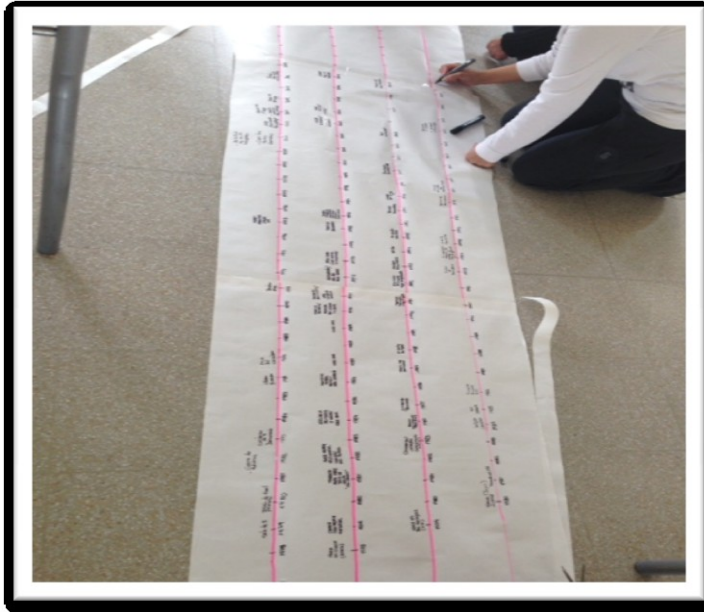
Cuadro n°4. Construyendo biografías educativas

<p>Punto de vista: Ingreso al campo con base en el conocimiento establecido</p>	<div data-bbox="732 474 997 764" style="background-color: #d9ead3; padding: 5px;"> <p>Actividades: abordaje directo a los observables; diseño del instrumento, identificación de los entrevistados, aplicación y análisis. Técnica: entrevista en profundidad. Instrumento: observación sistemática y construcción de biografías</p> </div> <div data-bbox="997 764 1209 921" style="padding: 5px;"> <p>Estrategia: : aplicación de técnicas cualitativas</p> </div>
---	--

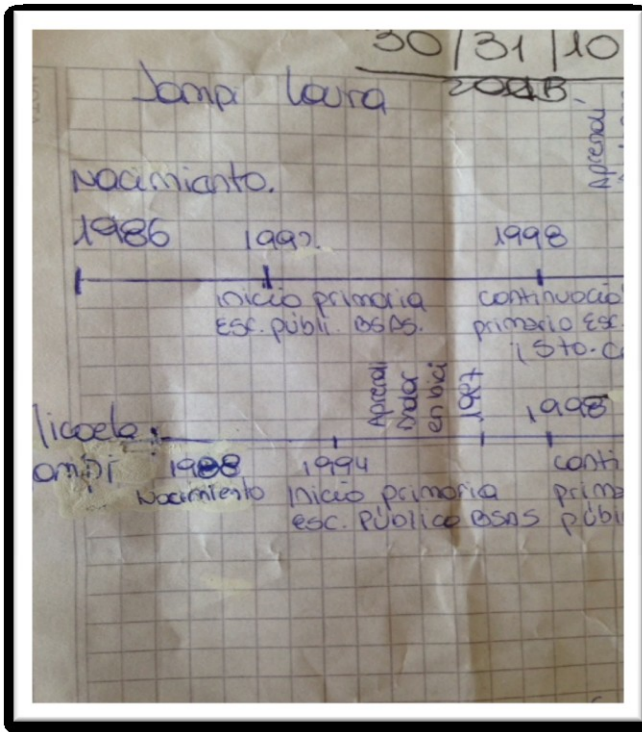
Cuadro n° 5. Construcción de biografías



Trabajo en grupo, confeccionando las líneas del tiempo



Trabajo en la línea del tiempo



Línea del tiempo

3 Nivel Praxeológico

En esta instancia el investigador, tras su ingreso al campo se encuentra nutrido de experiencias y, con ello, comienza a tener certezas sobre el alcances de su objeto; por lo tanto, su *punto de vista* se erige desde el conocimiento afianzado. En este sentido, su posicionamiento *estratégico* es el de la descripción densa; el investigador emplea la técnica de la interpretativa abriéndose camino en el proceso de construcción de las dimensiones de las representaciones sociales sobre educación superior. Para ello, ordena el material recabado, lo analiza y buscar establecer las relaciones propias al problema complejo. Dichas actividades son plausibles dado que las entrevistas fueron planteadas sobre los mismos ejes y, junto al material obtenido, es posible establecer las dimensiones del espacio social santacruceño, el campo educativo y, junto con ello trazar las trayectorias de los sujetos. Es sobre este escenario donde se establece esta instancia de interpretación densa de las dimensiones determinadas y, junto con ello, se da respuesta al interrogante central de esta tesis.

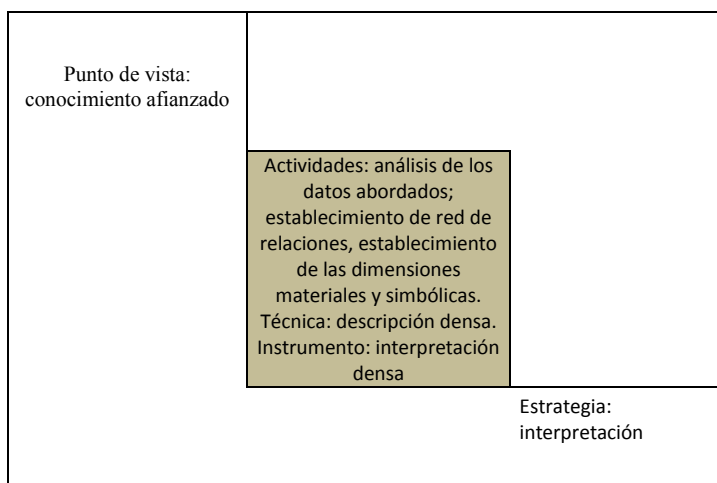


Gráfico n° 6. Modo praxeológico

Nivel transversal

Esta dimensión, tal como se expresó, no responde a ningún orden; ella se da a lo largo de todo el proceso del trabajo de campo ya que parte del reconocimiento de investigador que está buscando constantemente la información necesaria que le permita dar con el proceso de investigación propuesto. De manera que el *punto de vista* y el *posicionamiento estratégico* es de búsqueda complementaria; las actividades, por tanto, responden a la búsqueda de información documental, realización de entrevistas, registro fotográfico, vista multimedial, entre otros. Esta dimensión siempre esta presente durante el proceso de investigación pero es nombrada como una actividad más. Dentro de esta tesis, en cambio, es considerada como un momento tan importante como las otras dimensiones. Este reconocimiento permite planificar las actividades que en este se llevan adelante y buscar con ello, las relaciones necesarias que permitan dar con el interrogante de la investigación.

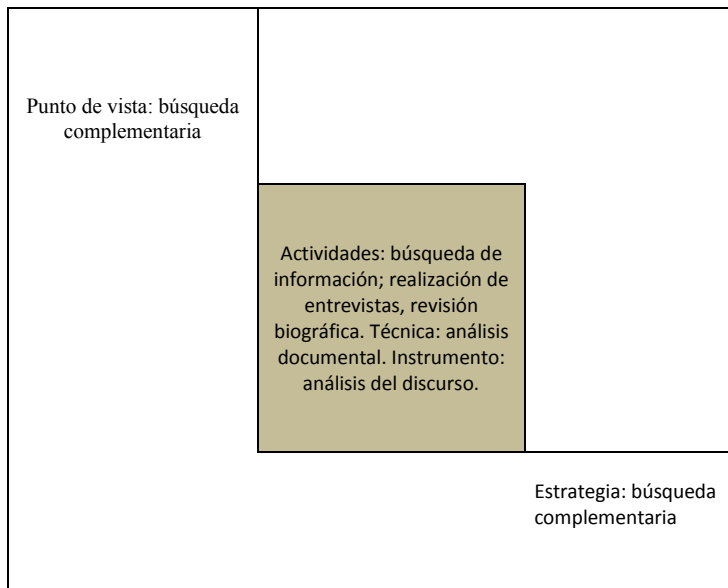


Gráfico n° 6 nivel transversal

Redondeando

Este es un diseño metodológico que plantea tres dimensiones de acercamiento al objeto de estudio. El avance que propone parte de la intersección del punto de vista del investigador y su posicionamiento estratégico; de este encuentro nace la perspectiva, es decir, esa peculiar mirada, aquella que solo es posible si se reconoce el lugar que ocupa el investigar en el espacio social.

El investigador aborda el campo desde su propia trayectoria, desde sus saberes previos; es al reconocer sus biografías que puede encontrarse y reconocer lo que investiga. Las relaciones que establece no son otras que las que nacen desde sus propias necesidades, desde él mismo dentro del objeto de estudio.

Siendo así, este diseño metodológico aborda:

- a- El encuentro del punto de vista y perspectiva del investigador y el sujeto investigado.
- b- Identificación de los sujetos intervinientes en este proceso y contituyentes del espacio social santacruceño.
- c- Interpretación de la praxis en relación a la compleja manifestación en la relación: significatividad y materialización.
- d- Mapeo de relaciones
- e- Exploración y determinación del estado del arte de la información disponible.
- f- Definición de la estructura objetiva del campo, determinación de las posiciones de los sujetos en ella.

Cabe destacar que en el anexo se reflexiona sobre el proceso de consecución del trabajo de campo. Ello permite avanzar sobre el camino de la metareflexión de las acciones emprendidas para así, poner en cuestión en proceso emprendido. El planteo procedimental de una investigación no culmina con su diseño sino que, trasciende su realización para plantear nuevas estrategias, nuevos caminos, nuevas preguntas de investigación.

Segunda parte



Llegada de inmigrantes a Río Gallegos, 1945. Fotos Roil

Presentación

En esta sección se comienza a andar el camino del análisis, aquel que se plantea en la búsqueda de las relaciones propuestas. Por tanto, tal como se presentó anteriormente, el problema de investigación establece una relación compleja entre distintos nudos problemáticos; relación que no es lineal, ni causal, de manera que su exposición requiere de una narración que de cuenta de este camino analítico y de las relaciones dadas.

Siendo así, esta segunda parte se organiza de acuerdo a tres instancias. La primera presenta la construcción del campo educativo santacruceño desde el establecimiento relacional de las acciones políticas, económicas, culturales y educativas que se llevaron adelante desde lo local, lo regional, provincial, nacional e internacional.

La segunda, busca establecer la estructura del campo educativo a la luz de la definición del espacio social santacruceño.

La tercera instancia, responde a la identificación de las dimensiones de representaciones sociales sobre educación superior. Este proceso de *interpretación* emerge de la instancia anterior dado que es en el abordaje de la estructura objetiva del campo educativo, donde se deben leer las articulaciones de las prácticas de los sujetos y así, así, su significatividad y materialidad.

Para dar cuenta de ello, primero se va a abordar las propiedades que definen a la clase de alumno que estudia en la UNPA. Con ello se tomará en cuenta su trayectoria en el espacio social educativo atendiendo a su posición y, con ello, sus disposiciones a actuar.

Tal como se indicó en el marco teórico, dichas disposiciones de los sujetos a actuar son el vínculo, la potencia del acto del sujeto; por tanto, insumo necesario en la construcción de las representaciones sociales.

En esta sección, las tres etapas se plantean en torno al interrogante definido y así desandan el camino planteado en el comienzo de esta investigación. Busca, por tanto, andar el camino de la complejidad desde distintos niveles de análisis y desde diferentes puntos de entrada.

Primera sección



*Casas de medio caño. Primeras construcciones habitaciones en Río Turbio emplazadas en el 1945.
Fotografía tomada para esta tesis. Abril 2011*

Hacia una definición del campo educativo santacruceño y la comprensión de sus etapas

“...tierra extrema o de extremos ha sido un espacio que desde su origen hasta la actualidad, la indefinición ha sido su sino. Los habitantes originarios nunca buscaron delimitar su territorio, éste se continuaba en los océanos como lugares de recursos. Los españoles desde que se resignaron a no poder controlarla, recorrieron sus costas y nombraron sus accidentes geográficos, pero no llegaron a dominarlo, nunca penetraron en su interior o no les interesó hacerlo”

Dra. Susana Torres

Aspectos preliminares

Para andar el camino que conduce a la construcción del espacio social santacruceño se establecen diversas coordenadas que permiten guiar el análisis. Coordenadas que serán leídas – tal como se expresó anteriormente - desde los aspectos de significación y materialización.

Tal como se indicó, el espacio social santacruceño será definido desde la noción de *campo de educativo*. Este ejercicio responderá a dos acciones. En primer lugar se establecen etapas que permiten problematizar cómo se fueron institucionalizando las prácticas educativas en su acción progresiva; es decir, va a ser definido desde su trayectoria. Aquí la trayectoria asume dos movimientos: uno que se da en el devenir

“horizontal” de las prácticas del sujeto (³⁸); es decir, aquellas que responden a cierta progresión. El otro movimiento comprende la confluencia de acciones de distintos niveles: locales, provinciales, nacionales e internacionales; ello responde, por tanto, al desplazamiento “vertical”.

La confluencia de estos dos movimientos permite establecer los puntos de conflictos - de disputa - por la definición de los sentidos del orden social. Es en él donde se haya la trayectoria desde la cual se puede determinar, en alguna medida, la dinámica del campo educativo. Ya que, al abordar el desarrollo de estos movimientos se identifica una puerta de entrada a la constitución del espacio social santacruceño. El reconocimiento de ello forma parte del recorte que hace el investigador - no están dados en sí – y son considerados en su dimensión material y simbólica.

En segundo lugar, la *construcción del campo educativo* se realizará desde la identificación de las dimensiones de: trabajo, desarrollo económico, corrientes migratorias y la constitución del sistema político. La consideración de estos aspectos se dará en virtud de la definición del campo educativo como soporte material de sentido en el cual se forjan las representaciones de educación superior. Sin embargo, esta no es una tesis que busque – como fin último – definir el espacio social santacruceño en sí, ni el campo educativo para sí; el abordaje de estos aspectos se da siguiendo la cadencia de la melodía que traza cada una de las prácticas que los sujetos emprenden en su devenir.

³⁸ Resulta importante hacer una aclaración, en el marco de esta tesis cuando se hace referencia al *sujeto* no se lo menciona en términos individuales, como por ejemplo: el sujeto Juan. Aquí se plantea al sujeto en cuanto que uno, lleva las marcas del todo. Cuando se quiera abordar la singularidad se hará referencia específicamente a ello, por ejemplo: “*EC 14 Este sujeto...*” Siguiendo las consideraciones reseñadas en la tabla de referencias dadas en el marco metodológico.

Atendiendo a ello y, a los fines de recortar el proceso de construcción del campo, se establecieron períodos donde los aspectos indicados confluyen. Estos son:

1. Definición y consolidación de la escuela primaria y secundaria.
2. Definición de los estudios terciarios y superiores.

El análisis de cada una de ellos se da desde, por un lado, el reconocimiento de su movimiento progresivo en cuanto su acaecer histórico y, por el otro, desde la *confluencia* – en relación al encuentro dado en los momentos históricos locales, nacionales e internacionales - y *conflicto* – por la disonancia y disputas en las luchas de poder por la constitución de los sentidos “imperantes” del orden social-. De este modo es posible advertir la dinámica que asume el campo educativo y, con ello, la determinación y definición que ejerce en el espacio social santacruceño. En este sentido, la identificación y delimitación de estos dos momentos responden a los siguientes criterios:

- La confluencia de hitos políticos, económicos y sociales a nivel micro y macro gravitan directamente en la construcción del campo educativo.
- El proceso de creación de los distintos niveles educativos forman parte del proceso de institucionalización de la educación santacruceña.

- Dar cuenta de dicho proceso de institucionalización permite abordar el proceso de construcción de la universidad y, con ello, asir al sujeto de su devenir educativo.

Estos criterios responden a la *trayectoria*: al aspecto metodológico que guía esta investigación. De manera que, abordar la construcción del proceso sobre el cual se inserta la universidad, y de la que el sujeto estudiante es actor fundamental, permite reconocer, y con ello, significar las representaciones que este construye sobre el proceso educativo del cual forma parte.

Siendo así, estos momentos son elementos estructurantes del proceso de investigación; conceptualiza al definir el campo desde el cual se nutren las representaciones sociales.

Definición y consolidación de la escuela.

“Concebir la educación únicamente como política social no permite, por ejemplo, valorar el rol de la escuela respecto de la construcción de la nacionalidad, de la ciudadanía y del crecimiento económico”. **Filmus, Daniel** (2007)

Abordar este proceso implica colocar al desarrollo educativo dentro del proceso de constitución del Estado argentino y, con ello, dentro del peculiar proceso que asumió Santa Cruz. Tal como se indicó, en esta investigación se aborda la construcción del *campo educativo* en términos de definición del espacio social santacruceño; de manera que uno es en cuanto el otro. Por tanto los aspectos que aquí se construyen tienen la clara finalidad de colocar al sujeto como constitutivo y constituyente de la trama social educativa. Este trabajo se define el escenario desde el cual es posible leer las representaciones sociales sobre educación superior. Siendo así, y para comenzar a andar este camino, se va a dividir este momento en dos períodos: 1880 (³⁹) hasta 1920 y 1921 hasta 1945.

³⁹ Cabe mencionar que se plantea el “poblamiento” como hito y no la sanción de la ley de territorios nacionales en 1862 dado que los asentamientos definitivos comenzaron a darse desde 1882. De todos modos, conviene destacar que la Ley de Territorios Nacionales – ley 1532 – se promulga en el año 1884 designando a: Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego como miembro de la Patagonia, tal como lo señala Horacio Lafuente en su libro “Historia política de Santa Cruz (1912 – 1958- (2007). El sistema de territorios nacionales fue concebido como una organización transitoria. Su existencia duraría hasta tanto estas jurisdicciones tuvieran una cantidad población que les permitiera acceder a la categoría de estados federales: “... el artículo 4º de la ley 1532 establecía que cuando la población de la gobernación alcanzara los setenta mil habitantes estaría en condiciones de ser declarada provincia argentina” (Lafuente, H; 2007: 12)

Esta temporalización permite abordar el momento de integración de Santa Cruz al proceso social argentino y considerar la variable inmigración como constitutiva y constituyente del incipiente espacio social santacruceño de finales del siglo XIX y principios del XX.

Desde 1880 al 1920.

Esta etapa se encuentra comprendida dentro del período de tiempo dado entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Se vincula necesariamente con el proceso – y con ello a las decisiones políticas - que llevó al *poblamiento* de la región. Hecho singular que emplaza a Santa Cruz dentro de una dinámica de doble vía: por un lado, la constitución del Estado Nación argentino desde la lógica productiva y, por el otro, la construcción del espacio social santacruceño en su desarrollo económico. Estos dos procesos se dan en paralelo y siguen caminos opuestos: la modernización del Estado no respondía a la realidad político, económico y social que atravesaba Santa Cruz. Aquí la distancia física comenzaba a constituirse como variable de definición del espacio. Los tres mil kilómetros que separan a Santa Cruz de Buenos Aires significan la relación político social con el que era por aquellos años - y por estos también – el centro político del país. Relación que se encontraba marcada por una profunda disociación entre el tiempo y el espacio y que incidía – incide – los primeros pasos del Estado moderno de principios del siglo XX.

En esta primera etapa es posible comenzar a asir una de las dimensiones que matizan las representaciones sociales sobre el espacio social santacruceño la cual puede ser

definida como: “acá no hay nada, está todo por hacerse”. Esta afirmación se construye cuando se indaga sobre el proceso que lleva adelante el poblamiento definitivo; es decir, la radicación de los colonos y, con ello, la institucionalización del espacio: creación de escuelas, hospitales, cárceles, sociedades anónimas, entre otros. De esta manera, indagar cómo se da este proceso permite problematizar el aspecto indicado.

Siendo así, el *poblamiento* es la variable que permite definir este período y, así, dar cuenta del movimiento de institucionalización del espacio social santacruceño y, con ello, la construcción del campo educativo.

Dicho proceso de *poblamiento* se abordará desde dos aristas: el *poblamiento definitivo* y la *conformación de redes sociales desde la creación de organizaciones sociales e instituciones públicas*.

a. El poblamiento definitivo

Este movimiento en la región tuvo lugar recién en 1878, cuando el resto del país entraba en una etapa totalmente distinta, caracterizada por: el progreso, la organización nacional y el inicio del proceso inmigratorio. El proceso de poblamiento definitivo por tanto, emerge con la creación de la Gobernación de Patagonia - que se extendía desde Río Negro hasta el extremo sur sin divisiones internas-, pero no respondió a ese proceso en el cual Argentina comenzaba a estar inserto.

Se puede afirmar que, la política de fomento a la inmigración fue una política gobierno de argentino que se presentó de manera incipiente y de manera coyuntural. Para dar curso a ello y debido a que no era económicamente rentable y quedaba muy lejos de los centros urbanos – Buenos Aires y Córdoba – se privilegió brindar ventajas a los pobladores de las Islas Malvinas e Inglaterra que a los argentinos. Al respecto Rosario Güenaga (⁴⁰) sostiene:

“... las instrucciones de Carlos Moyano – primer gobernador de Santa Cruz – por el ministro del interior Bernardo de Irigoyen señalaban: se faculta al gobernador para preparar y convenir arrendamientos del suelo con los habitantes de las Islas Malvinas y los de la costa septentrional del estrecho de Magallanes que los han solicitado, o cualquier otro...” (s/d pg. 4).

Se puede afirmar, entonces, que desde el comienzo de la población definitiva (⁴¹), el espacio social santacruceño comienza a definirse así mismo – como se podrá advertir más adelante – en un doble juego: por referencia a la política esgrimida por el gobierno nacional pero sin el sostenimiento de ella. De esta manera que, las redes sociales, fueron tejidas respondiendo a las lógicas propias del capital económico asumidas desde las prácticas de producción de la incipiente Patagonia. Situación que

⁴⁰ http://www.cehsegreti.com.ar/archivos/FILE_00000338_1316804795.pdf (30/07/2013)

⁴¹ Se denomina así al emplazamiento de sujetos en un determinado espacio social. Siendo así, se considera que el espacio social es tal cuando los sujetos dejan su actitud nómada para organizarse en un “lugar” determinado. Este hecho es significativo dado que implica que antes hubo población pero no era definitiva y, por tanto, no estableció redes sociales que le permitieran extenderse en el tiempo.

trajo consigo, la asunción y consolidación de determinado capital cultural y simbólico.

De esta manera se puede afirmar que el interés que guía el proceso de poblamiento definitivo se construye en relación al desarrollo productivo capitalista, por tanto aquel que se refiere al interés de estos primeros pobladores asumidos como terratenientes y no al bien común del Estado argentino en construcción. En este sentido, Elsa Barbería indica:

“... la ocupación de la patagonia austral se inscribe en el marco del proceso de expansión del capitalismo hacia las regiones periféricas, guiado por el interés de incorporar nuevos mercados, de asegurarse materias primas a bajo costo y obtener mayores beneficios en las inversiones” (2001:21).

De manera que, más allá de que el proceso de poblamiento definitivo se asocie con el interés productivo de los terratenientes de la época y en el cual el Estado argentino se mantiene ajeno, este proceso no es posible sin el del “estado oligárquico – liberal” (Daniel Filmus 2007) o, como lo denominó Luis Alberto Romero (2001) y Oscar Oszlak (1997), durante el proceso de conformación del “Estado Nación” el cual se forjó desde las premisas de “orden y progreso”; signo propio del modelo de producción capitalista que pautaba las acciones de aquellos años.

Este proceso de construcción del Estado argentino tuvo, por tanto, distintas tensiones que le fueron propias y marcaron el camino que tenía que atravesar en pos de la organización institucional que se proponía alcanzar. Fue Julio Argentino Roca el

presidente que logró – entre algunas de las principales metas - “unificar” al país cuando logra establecer una moneda única, una sola fuerza miliar – y con ello subsumir las fuerzas de las provincias bajo un solo poder: el del gobierno nacional – y disponer el puerto de Buenos Aires como un puerto nacional, por tanto, común.

Oszlak sostiene que prevalecía la promesa de cierto *futuro de abundancia y progreso*. Sin embargo nada era cierto y todo estaba por hacerse. En este sentido L.A. Romero expresa:

“Aunque en 1880 estaban delineadas, en sus rasgos básicos, las instituciones del Estado – el sistema fiscal, el judicial, el administrativo -, en muchos casos eran apenas esbozos que debían ser desarrollados. Escasos de instrumentos y medios para la realización de muchas de las tareas más urgentes, como educar o fomentar la inmigración, el Estado se asoció inicialmente con sectores particulares, pero a medida que sus recursos aumentaron, fue expandiendo sus propias instituciones, y llegó a adquirir consistencia y solidez mucho antes que la sociedad...” (2001:18)

Las acciones institucionales que el Estado tuvo que llevar adelante para dar cuenta de las necesidades de su creciente “sociedad civil” – incluida la que se estaba gestando en Santa Cruz - siguió la lógica de *expropiación social* (Oszlak; 1997:97). Ello se plantea en el sentido de que, la creación y expansión del Estado, implicaba la conversión de intereses comunes en objeto de intereses generales y, por lo tanto, en objeto de acción de ese Estado en formación. Este proceso que va desde lo “singular”

a lo “común” tuvo que ir sobre los intereses particulares de diversas áreas económicas, políticas y profesionales que presentaban “cierto poder consolidado”.

Esta idea del Estado en construcción no fue ajena a Santa Cruz, sin embargo – como se señaló anteriormente - no respondió al mismo proceso que se daba en la zona central o donde yace el gobierno nacional: Buenos Aires, Córdoba y el Litoral. Más se diría - como plantea Elsa Barbería (2006) - el Estado mantuvo una mínima presencia circunscripta al emplazamiento de algunas funciones públicas.

Esta situación se debe al proceso de poblamiento y su consecuente organización del espacio social santacruceño de finales de siglo XIX. Tal como se expresó anteriormente, es imposible abordar el espacio social santacruceño sin considerarlo desde una perspectiva de campo; el abordaje en términos *provinciales* – y además ajena para este período de tiempo abordado - devuelve una mirada acotada y no da cuenta de las trayectorias de los sujetos en sus términos políticos, económicos y culturales.

Para atender este proceso, la mirada sobre el proceso del poblamiento definitivo, debe situarse sobre el reconocimiento el proceso social que construyó un determinado sujeto: el **colono**. Rosario Güenaga (⁴²) plantea que los primeros colonos debieron crear las estructuras socioeconómicas más elementales y adecuadas a los objetivos políticos del gobierno nacional. Los colonos emergen y se constituyen como sujetos; un sujeto peculiar que, para organizarse comunitariamente, debe

⁴² “La inmigración colonizadora en Santa Cruz entre fines del siglo XIX y principios del XX”
http://www.cehsegreti.com.ar/archivos/FILE_00000338_1316804795.pdf

aprender a comunicarse, buscar un lenguaje común que les permita dejar atrás las diferencia en las regiones de procedencia. Como bien expresa Osvaldo Bayer:

“Esos blancos que han ido a conquistar la Patagonia, así, con todos sus defectos, son pioneros” (Bayer, O; 2012:29)

Siendo así, se puede establecer que la construcción del Estado argentino, en el extremo sur, siguió una lógica distinta marcada por dos aspectos centrales: el poblamiento y al desarrollo productivo; ambos fuertemente asociados. Sin embargo, estos no tuvieron al puerto de Buenos Aires como eje articulador a tal punto que, el incipiente Estado argentino, presentaba dos países en uno.

La relación de estos dos aspectos mencionados se debe, fundamentalmente a que el proceso de poblamiento “definitivo” respondió a la producción del ganado ovino, tanto para aprovechamiento de la lana como para el consumo de la carne. El precio alto de la lana en el mercado europeo y el inglés llevó a la ocupación de nuevas tierras. Este movimiento poblacional tuvo como eje articulador al fomento de la inmigración dada por los capitales malvinenses e ingleses que explotaban el ganado ovino en la región austral. Es decir, no fue el Estado argentino – como señala Elsa Barbería (⁴³) - quien promovió el poblamiento (⁴⁴) sino que este respondió a las

⁴³ Elsa Barbería publicó antes de morir su tesis doctoral denominada “Los dueños de la tierra en la patagonia austral 1880 – 1920”. Esta investigación se presenta como sustancial dado que es realizada desde fuentes orales y documentos de primera mano. Barbería dejó un legado sustancial para todos aquellos que se prestan al estudio de la organización del espacio social de Santa Cruz.

⁴⁴ Patricia Halvorsen en “La Leona. Historia de Balsas, boliches y enredos” (2012) indica que el poblamiento se dio aparejado con la política de *tenencia de tierra*: “subdividida la zona XII, el Estado

lógicas de producción que la región fue asumiendo en virtud del movimiento del ganado ovino dentro del mercado internacional.

La necesidad de explotar la oveja llevó a la promoción de la inmigración, fue así que – a finales del siglo XIX – comenzaron a llegar desde el puerto de Punta Arenas a Santa Cruz, inmigrantes de croatas, ingleses, escoceses, rusos, yugoslavos quienes escapándose de la hambruna o la persecución política llegaron a las tierras de la patagonia austral. Junto a estos inmigrantes llegaron sus ideologías; siendo así que, anarquistas, socialistas y comunistas tiñeron las estancias de la región. Al respecto se puede observar el siguiente cuadro donde se advierte la composición de inmigrantes en relación a la de argentinos.

Año	Argentinos	Extranjeros
1895	556	502
1912	2.495	5.697
1914	3.247	6.701

Cuadro n° 6 . Censo realizado en 1947 (⁴⁵).

Como se puede observar, en el año 1895 la proporción fue la misma. Tal como se indicó, en este período de tiempo comienza a darse el poblamiento definitivo. La

Nacional ofrecía lotes pastoriles en arriendo y, a la firma de los primeros contratos que legalizaban la tenencia, se sucedían numerosas expulsiones de ocupantes de hecho. En esta etapa, aún la ley no contemplaba la ocupación como paso previo al arrendamiento (...) a mediados de la primera década del siglo XX, el gobierno nacional comenzaba a enajenar grandes extensiones en la zona norte del Río Santa Cruz (...) por aquel entonces, los trámites para acceder a la tierra debían realizarse mediante procuradores o personalmente en Buenos Aires (...) la irregularidad era moneda corriente (...) sin cumplir con el mínimo requisito de habitar el suelo, lograban adquirir en propiedad el cincuenta por ciento de la tierra adjudicada y continuar arrendando” (Halvorsen, P; 2012:36)

⁴⁵ Datos extraídos de la biblioteca del INDEC, 2013

relación establecida entre argentinos y extranjeros se da, casi en igualdad de proporciones. El aumento de la diferencia se torna significativa en los dos censos siguientes. Ello va en consonancia con una de las variables que determinó el poblamiento definitivo: el alto valor de la lana de oveja en el mercado internacional y la consecuente expansión del arrendamiento de tierras en la región por parte de malvinenses e ingleses. Teniendo en cuenta ello, puede afirmarse que el espacio social santacruceño comienza definiéndose desde un componente poblacional donde la identidad empieza a delinearse – como se sostuvo anteriormente – desde el colono. La constitución de este sujeto trajo consigo la polarización de la sociedad, dado que los colonos eran los terratenientes y los obreros eran pobladores nómades – se movían de acuerdo a las posibilidades laborales -.

Sin lugar a dudas, esta división que comenzaba a consolidarse a principios del siglo XX tuvo su colorario en la década del '20 con las huelgas obreras y su consecuente represión en los años 1921 y 1922.

Esta situación, si bien reconoce como eje aglutinador a Río Gallegos, el resto de provincia no queda ajena a ese proceso. Por ejemplo, en el caso de la zona este de Santa Cruz – como lo señala Larry Andrade (2006) - los ocupantes *de hecho* coinciden con los arrendatarios, es decir, con aquellos terrenos ubicados en la meseta central, sobre los ríos, y limitando con los establecimientos en funcionamiento. Es decir, sobre tierras que ya habían sido probadas y contaban con caminos cercanos. Aquí los colonos no llegaron solamente desde Punta Arenas. Como lo relata Poli

Walker (⁴⁶), la mayoría de los colonos llegaron desde las Islas Malvinas ya sea porque eran habitantes de allí o porque venían en viaje desde Inglaterra, Irlanda o Escocia.

“Mis abuelos llegaron porque les dijeron que acá iban a tener trabajo con las ovejas. Allá vivían de eso. Llegaron con lo puesto”(⁴⁷).

Cabe destacar que aquí el espacio social estaba conformando por Santa Cruz, Tierra del Fuego, Islas Malvinas y Punta Arenas; es decir, lo que fue denominado como *región magallánica*. El motor de esta organización respondió a Chile y su puerto en Punta Arenas. Tanto la exportación de lana y carne como la importación de mercadería y demás insumos que la vida cotidiana requerida, ingresaban por el puerto chileno.

A finales del siglo XIX, Santa Cruz tenía una exigua población organizada en las localidades y distribuidas en los ejes: de sur norte - Puerto Deseado, Puerto San Julián y Puerto Santa Cruz (al este) y Río Gallegos – y siguiendo el recorrido de las vías del tren – Tellier, Pampa Alta, Antonio Biedma, Cabo Blanco, Ramón Lista, Jaramillo, Fitz Roy, Tehuelches, Minerales, Koluel Kaike, Piedra Clavada, Las Heras y Pico Truncado-. Estas localidades se emplazaron según el movimiento comercial del ganado. Ello permitía establecer, tal como lo establece el siguiente memorándum:

⁴⁶ Poli Walker, es nacido y criado en San Julián. Su familia provino de Escocia a finales del siglo XIX. Walker es director de cine e historiador aficionado. Tanto su obra audiovisual como sus investigaciones son aportes muy valiosos para el abordaje del espacio social santacruceño. Entrevista realizada 12/09/2012

⁴⁷ ibíd.

“...a efectos de la mejor organización divisoria de la región donde por tener situados numerosos puntos de contacto con la línea de frontera internacional, por los que efectúan los pasos de hacienda y mercancías que obligadamente deben estar bajo control de la policía, no existen estaciones aduaneras que fiscalicen el cumplimiento de las leyes de restricción, sería de utilidad y conveniencia articular el citado departamento, dividiendo en dos por una línea de norte a sud desde el límite del paralelo en la parte media” (Godoy Márquez, Carlos; 2000: 578).

Al respecto, Alicia N. García (2000) plantea que la organización departamental – y con ello, la conformación de las localidades – respondieron a los problemas que presentaba el control y la seguridad de la hacienda en un terreno tan vasto.

El movimiento que fue dando el poblamiento sobre el espacio social santacruceño tuvo que enfrentar como uno de sus problemas fundamentales: la comunicación entre las localidades y entre el territorio nacional como la capital del país. Frente a esta situación se establecieron las siguientes vías de comunicación:

- a) **por mar**: los puertos de Punta Arenas, Río Gallegos, Santa Cruz, San Julián, Deseado, Caleta Olivia, Comodoro Rivadavia. La mayoría de las rutas eran cubiertas por empresas chilenas con amarre en Punta Arenas. Tal como lo indica Alicia García (2000) los transportes nacionales, que funcionaban conjuntamente con los privados, que eran de capitales chilenos – transportaban correo, pasajeros y carga oficial -, pero su servicio era insuficiente a pesar de la incorporación de nuevas unidades como el Vicente López en 1913 y el Guardia Nacional en 1916. En un informe

elevado por la Gobernación en 1922 se señala la dificultad para trasladar correspondencia y se insiste en la necesidad de mejorar el servicio marítimo. En 1928, fue suprimido el Servicio de Transporte Nacional. Si bien en la década se plantea un programa de mejoramiento integral de las comunicaciones, la situación recién cambiaría al inicio de la segunda guerra mundial con la creación de la Marina Mercante Nacional, en 1939. El objetivo de su creación era la incorporación efectiva de la Patagonia al resto del país además la rebaja de los fletes. La pérdida de la importancia del transporte por vía marítima fue paulatina y se produjo recién cuando el transporte por vía terrestre permitió la llegada de todo tipo de productos a la región. En relación a ello Elsa Barbería indica: *“Las líneas de comunicación era la marítima e iba desde Punta Arenas a Puerto Deseado. El gobierno nacional, fiel a su política liberal, la dejó en mano de los capitales regionales, y ni siquiera intentó el establecimiento de una línea regular que acercara estas tierras al resto del país...”* (Barbería; 2006: 52)

- b) **Por tierra, la red caminera.** El establecimiento de caminos que pudieran comunicar las estancias entre sí y con las poblaciones fue una tarea muy difícil de llevar a cabo. Durante esta primera época los colonos se trasladaban por chatas y carretas con tracción a sangre. Estos transitaban por caminos que seguían los rastros de los indígenas; *“un viaje de ida y vuelta de la cordillera a la costa tenía una duración de 30 a 45 días”* (García, A; 2000: 582) La naturaleza se presentaba desafiante: el torrencioso río Santa Cruz que serpentea desde el lago Viedma – en la montaña – hasta el mar – donde está apostada la localidad Comandante Piedra Buena- no tenía puentes. Esta situación llevaba a que la hacienda fuera cruzada en blasas o por precarios

puentes colgantes improvisados (⁴⁸). Hacia 1916 los caminos existentes en el territorio eran los que unían Río Gallegos a Lago Argentino y a Punta Arenas, de Última Esperanza (Chile) a la Esperanza y de Puerto Coyle y Pto. Santa Cruz a Lago Argentino. Con el objetivo de ordenar la infraestructura caminera del territorio se abrió en Río Gallegos una oficina de “Puentes y Caminos”, luego sería denominada “Dirección de Vialidad Nacional”. La huelga del 20 lleva a que el gobierno nacional mejora los caminos y trabajara para optimizar la comunicación terrestre. Al iniciarse la década del '30 se encuentran construídos los caminos desde Pto. Deseado a Río Gallegos, que pasaba por San Julián y Santa Cruz y otro que se extendía entre San Julián y Cañadón León (hoy Gobernador Gregores). Otro de los caminos era Pto. Santa Cruz hacia lago Viedma.

- c) **Rutas aéreas. Aeroposta y chasqui aero.** En el año 1922, tras una iniciativa de la Cámara de diputados de la nación y el gobierno de francés de posguerra, llega a Argentina Aeroposta S.A. Esta empresa tenía la tarea de trazar las rutas aéreas que comunicaran las distintas localidades del territorio patagónico. Con ello se pretendía no solo trasladar personas sino mercadería y correspondencia. Esta tarea estuvo encomendada a Antoin Saint Exuperi quien, marcó el recorrido que unía Carmen de Patagones con Ushuaia aterrizando en las distintas localidades de la región. El nieto de Norberto

⁴⁸ Cabe destacar que este hecho peculiar trajo aparejado la creación de poblados o de boliches de campo como el caso de “La Leona” sobre la ruta 40 o la fundación de “El Calafate” que surgió como caserío y llevaba el nombre de “Lago Argentino” dado que las casas estaban apostadas sobre la ribera de dicho lago.

Fernández, quien piloteo con Saint Exuperi recuerda: “*eran desopilante, viajaban como una aventura, era como viajar en un lechero*”(Sotelo, Lucrecia; 2008) ⁴⁹ La Aerposta se disolvió y dio curso a Aerolíneas Argentinas.



Aeropuerto base de la “Aeroposta” ubicado en Río Gallegos; año 1947. Actualmente, en esos terrenos funciona la Unidad Académica Río Gallegos - UNPA

- d) **El ferrocarril.** Iba desde el lago Nahuel Huapi pasaba por Las Heras hasta llegar a puerto Deseado. Otro de ellos era el que partía desde Lago Buenos Aires hasta Turbio y desde allí hasta Río Gallegos. Estos recorridos permitían el traslado del ganado a pie, pasajeros, mercaderías y correspondencia. Este cumplía un rol importante para comunicar las incipientes localidades entre sí dado que el servicio de telégrafo no era común a todas ellas. Para llevar adelante esta tarea se crea la **Estafeta Ferroviaria** la cual consistía en un

⁴⁹ Revista La Huella n ° 4 Río Gallegos, 2008

servicio de distribución de comunicaciones. Para llevar adelante esta tarea se destina un furgón llamado F 404 destinado solamente al traslado y guarda de la correspondencia. Este era atendido por un empleado de la oficina de “Correos y Telégrafos”. La base de este servicio estaba en la estación Puerto Deseado.



Tren que recorría desde Las Heras hasta Puerto Deseado 1950. Foto Roil

- e) **Telégrafo.** El establecimiento de este medio de comunicación respondió a la ejecución de una política nacional. En el año 1901 se instala en la localidad de Caleta Olivia el primer telégrafo quien continuaba la línea que llegaba desde Comodoro Rivadavia. Pero, fue recién en el año 1910 que se instala en Puerto Deseado, de manera estratégica, una estación para comunicar estas localidades con Lago Buenos Aires.

La extensión territorial dissociaba marcadamente el espacio y el tiempo, radicalizando las distancias y enajenando las relaciones. Lejos de propender a la cohesión nacional,

el establecimiento y, con ello, la optimización de las redes comunicaciones respondía a dos necesidades: consolidar la producción regional y comunicar las localidades de Santa Cruz. La falta de inversión por parte del gobierno argentino agudizó esta situación “periférica” en la cual empezaba a configurarse el espacio social santacruceño. La premisa que comenzaba a matizar las relaciones era la necesidad de dar respuesta a las marcadas carencias que presentaba el espacio. El pulso de este período la da, sin lugar a dudas, el ritmo la producción del ganado ovino.

Las localidades, por lo tanto, estaban organizadas desde y para el comercio y, las necesidades vinculadas tanto al abastecimiento de mercadería como de acceso a la cultura, a la educación y a la salud; es decir, las actividades centrales que hacen a la organización de la vida cotidiana, seguían el mismo camino que el de la producción: aquel que tenía como eje a Punta Arenas. Esta ciudad chilena se presentaba como el centro urbano por excelencia que, al tener el puerto como canal de acceso al “mundo”, se tornaba como campo legitimador de las acciones sociales del espacio social santacruceño ya que, en su devenir, consolidaba su capital simbólico objetivado: quienes se vinculan – desde la colocación de sus productos, o por que pueden comprar mercadería que a este puerto llega, o asiste a sus escuelas o nace en sus hospitales - forma parte de la clase terrateniente del espacio social santacruceño. De manera que detenta determinado capital simbólico que lo ubica en la clase dirigencial de principio de siglo XX.

En síntesis, se puede afirmar que el proceso social que constituyó el poblamiento definitivo estuvo guiado por el impulso que daba la industria ganadera y se dio dentro de un marco de construcción del Estado argentino. Ello trajo, durante este

período, una lógica desencuentro entre las necesidades que planteaba este espacio emergente y las posibilidades político económico que disponía Argentina. Esta situación impulsó a que los colonos comenzaran a dar cuenta de sus necesidades con los recursos que contaban, fue así que la política amigable que planteaba Chile - visible en el desarrollo comercial e institucional (escuelas y hospitales) presente en Punta Arenas - hizo que las relaciones institucionales y la canalización de las necesidades primarias no fueran saciadas o atendidas por el gobierno argentino, sino por el país vecino. El espacio social santacruceño comenzaba a delinearse respondiendo a los cánones de la región magallánica.

b- Conformación de redes sociales desde la creación de organizaciones sociales e instituciones públicas

El devenir del proceso de poblamiento definitivo trajo consigo la conformación de redes sociales que solidificaron los lazos que permitieron estrechar a los colonos y los nuevos migrantes que comenzaban a llegar desde los distintos puntos del continente. Durante este período de tiempo (1880 – 1920) el establecimiento de estas redes sociales estuvo marcado por el proceso de institucionalización que nace con la creación de la primera escuela y termina con la provincialización de Santa Cruz en el año 1954. Este proceso de más de sesenta años pasa por diversas instancias marcadas por los conflictos y pujas de poder. Las instituciones que se gestaron durante este período, sin lugar a dudas, cimentaron y dieron forma y sentido a los pasos que siguieron. Aquí, la expresión: “esta todo por hacerse” pasa del estado declamativo

para materializar la representación social sobre el espacio social. Todo estaba por hacerse, todo implicaba institucionalizar el espacio social.

Las instituciones creadas, son el reflejo de las necesidades de los habitantes del incipiente espacio social santacruceño pero el proceso que las lleva a consolidarse debe ser leído desde las políticas que asumía el Estado argentino y la realidad económica y social que se atravesaba en ese momento. Siendo así, se pueden distinguir las *instituciones públicas* (escuelas, hospitales, administraciones públicas), las *privadas* (empresas, comercios) y las *sociales* (cooperativas, bibliotecas populares, sociedad rural, centrales obreras, gremios, entre otros).

Dentro del primer grupo, las instituciones públicas, se encuentra el proceso que impulsa la instalación de escuelas en la región. El primer paso se da con la creación de la escuela nacional nº 1 “Hernando de Magallanes”, el 17 de marzo de 1888. Esta acción se establece como espacio de encuentro entre una de las necesidades del espacio social santacruceño y la política impulsada por el gobierno nacional. Ello se debe, principalmente, a que la creación de esta primera escuela se dio dentro de la sanción de la ley 1532 en 1884; aquella que coloca a la educación primaria como obligatoria dentro de todo el territorio nacional. Esta medida se da, con el claro objetivo de ordenar administrativamente a las provincias que el Estado Nacional había quitado a los indígenas e integrarlas a la Nación garantizando su adhesión al gobierno central.

Los profesores Milagros Pierini y Silvio Rotman sostienen que:

“el sistema educativo argentino estaba inspirado en el pensamiento de que todos

debían ser socializados de la misma manera, sin importar sus orígenes, de modo que la escolaridad fuera pensada como un terreno “neutro”, “universal” que cobijara a todos los habitantes del país”(2010:18).

En vistas de construcción del campo educativo durante este período cabe la pregunta ¿cómo se llevó adelante este objetivo en el extremo sur del territorio nacional? La respuesta no puede abordarse dentro de este primer apartado, pero comenzará a dilucidarse a lo largo del desarrollo de este trabajo. Sin embargo, es dable decir que dicho objetivo del Estado nacional estaba muy lejos de cumplirse; situación que, lejos de integrar al espacio social santacruceño dentro de la dinámica nacional, la colocaba cada vez más en el margen del extremo sur.

En este sentido, los primeros movimientos que empezó a dar el campo educativo estuvieron marcados por la *ausencia* y la *lejanía* del Estado nacional, la cual se traducía en la escasez y la pésima condición edilicia de las escuelas, su dispersión en el territorio, la escasa formación de los maestros y la demora en el arribo de la documentación oficial necesaria.

Como colorario de lo expresado, se cita el discurso – de autoría anónima – que fue leído por un alumno de la escuela n°1 al cumplirse su centenario:

“...nacé en una ciudad abatida por la desolación, el viento y el frío, pero conformada por un grupo pequeño de 445 almas, que no tenían las características inhóspitas de Río Gallegos. Entre ellas encontramos hacendados, trabajadores golondrinas, algunos herreros, carpinteros y también hombres de otras tierras, que

aprendieron a respetar nuestra bandera argentina. En aquellos tiempos nuestro suelo, llamado Territorio Nacional de Santa Cruz, el gobernador del mismo don Ramón Lista, inaugura el 1° Ciclo lectivo de Río Gallegos, la primera escuela de Viedma del Sur (...) es así que abrí mis puertas el 17 de agosto de 1888, en una pequeña construcción de madera y cinc, sobre la calle Chacabuco, allí recibí a la señora María Raggio de Battini, esposa del jefe de policía del territorio... ”⁵⁰.

Este relato, escrito desde la nostalgia, comienza a matizar otro de los aspectos que matizan la representación social que articula la construcción del espacio social santacruceño: “no hay nada, esta todo por hacerse”. La construcción de la nada se asocia la precariedad de la casa en la que se dictaban las clases, la desolación que presenta el paisaje y las características migrantes de los primeros habitantes. Esta conceptualización es construida desde una nostalgia positiva: fue la primera escuela de la Viedma del Sur.

Según detalla Milagros Pierini y Silvio Rotman, el Consejo Nacional de Educación no evaluaba positivamente el desarrollo educativo de las escuelas en la región. Los autores indican que Juan Zubiaur - vocal de dicho Consejo – luego que terminó el recorrido de las escuelas (en el año 1895) sostuvo que:

“sobre las ruinas de la desolada escuela pública [Puerto Santa Cruz] mal atendida por un suplente y un tanto abandonada por su titular, prosperan las escuelas de los salesianos y la limpia y agradable de las hermanas de caridad” (Pierini, M y

⁵⁰ http://educacion.santacruz.gov.ar/educa/cie/establecimientos/archivos/riogallegos/RG_EGB_1.pdf

Rotman, S.; 2010:29).

Al respecto, los primeros informes⁵¹ del Consejo Nacional de Educación realizados en 1885 destacan que no eran favorables las acciones que los maestros realizaban con los alumnos. La falta de título o la ausencia de vocación se presentaban como variables que gravitaban negativamente en las acciones educativas.

Otro de los factores que inciden sustancialmente en el proceso de institucionalización de la escuela es el que se vincula con el poblamiento definitivo: la inmigración. El desconocimiento del español hacía que no hubiera un lenguaje común que permitiera comunicar al docente con los alumnos y padres; hecho que se presentaba como un gran obstáculo dado que tornaba dificultoso el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta situación matiza la construcción del campo educativo en dos aspectos: la relación de la escuela con los padres y la relación de los docentes y/o directivos con las directivas enviadas por el Consejo Nacional de Educación. Con respecto a lo primero, se establece un vínculo de asimetría: donde el capital económico y el capital cultural se constituían en el elemento mediador de las condiciones de accesibilidad a la educación. Uno de los ejemplos de ello es el reconocimiento de los terratenientes como educación “legítima” a la impartida en Punta Arenas; muchos de ellos inmigrantes ingleses enviaban a sus hijos a estudiar a Chile o a su país de origen.

La segunda relación indicada, se asocia con la idea de niñez imperante que emergía de la propuesta pedagógica de los libros aprobados por el Consejo Nacional de

⁵¹ Para referirse a dicha información, ver Pierini, Milagros y Rotman, Silvio: La escuela como presencia del Estado Central en el territorio nacional de Santa Cruz. En “La educación en la Patagonia Austral: el rol de estado”. (2010) TOMO 2. UNPA.

Educación. Al respecto Juan D. Ruiz (2010) indica:

“los conocimientos que fundaban la formación normal de los maestros, el modelo de organización escolar así como de los contextos familiares e instituciones locales letrados, será un esquema importante del modo en que se constituía cierta cosmovisión común, la que relaciona lo socio – familiar y la educación requerida según la idea acerca del niño”.

Esta cosmovisión señalada refiere, sin lugar a dudas, a la imagen de un determinado niño que no era común ya que es leída y significada desde la posición que sus padres ocupan en el espacio social. El niño del peón no es el mismo que el hijo del terrateniente. Esta situación los comienza a ubicar en distintos lugares dentro del campo educativo.

Aquí lo *común* se marca desde la mirada del Estado Central la cual está destinada a la integración y la constitución del orden, el progreso y la identidad nacional. La imagen de niño se erige como unificadora pero es en su aplicación donde ella misma disocia en vez de asociar.

Frente a esta política que sitúa a la educación como el eje de articulación de identidades, el Estado nación entra en conflicto con la aplicación de dicha política al no contar con docentes capacitados, ni con los recursos necesarios junto a las marcadas carencias que presentaba el espacio social santacruceño en aquellos primeros años.

Teniendo en cuenta lo expresado se puede señalar que la conformación del campo educativo durante el período 1880 al 1920 estuvo marcado por los siguientes aspectos:

- 1- falta de edificio propio
- 2- falta de docentes
- 3- falta de continuidad en la cursada
- 4- falta de materiales educativos
- 5- carencia de formación de docentes
- 6- docentes extranjeros
- 7- marcada presencia de inmigrantes
- 8- dificultades para establecer un lenguaje común dado que docentes y alumnos provenían de otros países
- 9- Prestigio educativo de la localidad de Punta Arenas.

Según detalla el Prof. Ariel Sarassa, los primeros alumnos (que fueron de 4 en 1880 hasta 55 en 1890) eran hijos de peones de estancia y empleados públicos; es decir, pertenecían al grupo de inmigrantes que ganaban menos dinero y no podían enviar a sus hijos a una escuela de “internado” en Punta Arenas.

A los pocos años de fundada la escuela n° 1 la congregación de Salesianos crea las escuelas: Salesiano (para varones) y María Auxiliadora (para mujeres). En correspondencia con el objetivo que esta congregación llevaba adelante, la currícula estaba organizada en la adquisición de oficios, la realización de deportes y la ejecución de instrumentos.

Tal como se expresó anteriormente, los primeros años de la escuela primaria en Santa Cruz, fue mantenida como marginal frente al desarrollo económico y acceso a la cultura que construía el imaginario de “progreso” de la región magallánica. Este hecho resulta peculiar si es leído desde la sanción de la Ley Lainez, aquella que sostiene que el Estado argentino debe favorecer el sostenimiento de la educación pública en todas las provincias del país. En virtud de ello, el espacio social santacruceño comenzaba a construirse dentro de un determinado territorio nacional situación que, la deja fuera de los alcances de esta ley, denominada en la época, como progresista.

Otra de las instituciones que formaron parte del tejido social fueron los gremios y la sociedad rural. Se podría indicar que estas instituciones, dada las características que asumen en el sistema productivo de la región tuvieron un rol insoslayable, especialmente si se tiene en cuenta la huelga y posterior fusilamiento dado en 1920 y 1921.

Durante esta etapa, la sociedad rural estaba en formación; si bien tuvo elecciones en el año 1909 no mantuvo su organización sino hasta que el 16 de enero de 1921 cuando logró establecer una organización permanente⁵².

La sociedad rural y las organizaciones obreras surgen como dos caras de la misma moneda como tal lo señala Osvaldo Bayer:

“... podemos decir que era una tierra argentina trabajada por peones chilenos y explotada por un grupo de latifundistas y comerciantes. Es decir, gente que había nacido para obedecer y otros que se han hecho ricos porque son fuertes por

⁵² Por mayor información ver <http://www.ruralriogallegos.org.ar/historia.html>

naturaleza (...) los chilotes son esa gente oscura, sin nombre; rotosos que nacieron para agachar el lomo, para no tener nunca un peso. Trabajar para comprar alcohol y algún regalito para sus mujeres. Esa es toda su aspiración en la vida. Son la antítesis de los que han venido a la Patagonia a jugarse el todo por el todo con un fin: enriquecerse, “progresar” (...) Esa es la diferencia: unos han mamado la resignación o indiferencia desde chicos. Los otros son dominados por una única pasión, también natural en aquellos medios inhóspitos: la ambición” (2012:30).

Durante este período dado, entre 1880 hasta 1920, estos dos grupos sociales comenzaron a organizarse ya sea para mejorar las condiciones laborales – en el caso de los obreros – como para dar curso a las necesidades estructurales de la región – como en el caso de los terratenientes -. Los primeros tienen características propias de los llamados trabajadores golondrinas⁵³ situación que los llevaba a no radicarse en el lugar donde trabajaban. Esta acción repercutía directamente en la institucionalización de las prácticas dado que, quiénes si estaban interesados en construir redes sociales que les permitieran seguir desarrollando sus acciones productivas, fueron los terratenientes, es por ello que fueron ellos los que se constituyeron en la clase dominante; los que tienen los recursos económicos y financieros para *construir* pero sobre todo, ostentan el poder simbólico necesario para determinar las acciones fundantes de Santa Cruz. Estos aspectos se tornarán visibles y determinantes en la próxima etapa a analizar.

⁵³ Se llama así a los trabajadores que no residen en el lugar que trabajan sino que van rotando de acuerdo las posibilidades laborales disponibles.

Recapitulando lo expuesto, resulta pertinente recuperar las investigación de Elsa Barbería en la cual sostiene que:

“Santa Cruz, más que un área marginal de la Argentina, se constituyó en periferia de una región autárquica, con centro en la región chilena de Punta Arenas, de donde llegan los capitales, la mano de obra y hacia donde se dirigían las ganancias”(Barbería; 2006:21).

Ello se sostuvo hasta, aproximadamente, 1920 cuando la política argentina comienza a cambiar y Punta Arenas deja de ser el centro de las acciones económicas y culturales de la región. Fue en ese año que, tras la asignación por parte del gobierno argentino de impuestos aduaneros, la huelga de peones de estancia, la creación del canal de Panamá y la caída del precio de la lana y carne de oveja, que el escenario comenzó a cambiar. Ya no era rentable para los estancieros ir a Punta Arenas de compras ni enviar sus hijos a estudiar allí. El cambio de la política nacional insidió marcadamente en la organización del espacio social incipiente. Sin embargo, la tan mentada frase de Pierre Bourdieu sigue marcando el norte; las *distancias físicas implican distancias sociales*. De manera que, el cambio de política nacional no cambió el escenario sino creó nuevas condiciones. Los sujetos sociales que comenzaban a gestarse en el primer período, comienzan a definirse a la par que van consolidando las bases del espacio social santacruceño.

De 1921 a 1945. De la región magallánica a la patagonia austral argentina.

La segunda década del siglo XX marcó el cambio de era; la creación del canal de Panamá y la aplicación del impuesto aduanero llevó a que importar y exportar se transformara en una actividad por demás onerosa para los estancieros. Esta decisión impuesta por el gobierno del presidente radical Hipólito Irigoyen buscaba limitar la fuga de capitales y el beneficio económico de Chile en detrimento del Argentino y la consolidación del puerto de Buenos Aires como centro de comercialización. Este hecho llevó a la retracción comercial hacia Punta Arenas y la activación de los puertos de Río Gallegos hacia Buenos Aires. Según plantea Barbería, estas medidas tenían como telón de fondo la defensa del territorio nacional dado que, al no controlar el mercado de la región, era Chile el que se establecía como centro y no Argentina.

Otro elemento central es la masiva represión a los peones de estancia de los principales centros comerciales de la región: Las Heras, Puerto Deseado – Jaramillo – Puerto San Julián, Lago Argentino, Esperanza. Hecho histórico marcó las primeras décadas del siglo XX agudizando diferencias y recluyendo a las primeras organizaciones que los peones habían gestado.

La acción llevada adelante por el gobierno Hipólito Irigoyen irrumpió en un escenario de organización social promovido por los peones pertenecientes a los movimientos socialistas, anarquistas y comunistas. Matizando esta descripción, resulta oportuno introducir las palabras de Osvaldo Bayer esbozadas en el tomo uno, capítulo uno de la Patagonia Rebelde:

“Pero ¿qué había pasado en la Patagonia? O mejor dicho ¿qué era la Patagonia en 1920? Simplificando podemos decir que era una tierra argentina trabajada por peones chilenos y explotada por un grupo de latifundistas y comerciantes. Es decir, gente que ha nacido para obedecer y otros que se han hecho ricos porque son fuertes por naturaleza. Y allá, fuerte quiere decir casi siempre inescrupuloso. Pero es que tienen que ser así: la Patagonia es tierra para hombres fuertes. Allí la bondad es signo de debilidad. Y a los débiles los devora el viento, el alcohol o los otros hombres. Esos blancos que han ido a conquistar la Patagonia, así, con todos sus defectos, son pioneros. Allí ganaron, allí organizaron, allí se plantaron y allí comenzaron a cosechar riqueza con el cucharón de la abundancia. El que se queda aguanta y además no es flojo de sentimientos, se enriquece. Sin ayuda de nadie. Y por eso se creen ser dueños de toda la región. ¡Guay de los que quieran quitarles lo que es suyo, lo que conquistaron luchando con la naturaleza, la distancia, la soledad!” (Bayer, Osvaldo; 2012:29)

La cadencia de las palabras de Osvaldo Bayer definen las representaciones construidas sobre el santacruceño; hombre que tuvo que enfrentar “todo” por eso es dueño de su tierra. Es la conformación de este sujeto, el que define este proceso. De manera que este apartado va a ser organizado desde la relación que se establece entre ambos en pos de la disputa sobre la *conformación* y “*nominación*” del espacio social santacruceño. Este proceso preña el proceso de institucionalización pudiéndose identificar los siguientes aspectos:

1. Conformación del sistema político (creación de partidos, gremios, municipalidades y provincialización)
2. La diversificación del proceso productivo: YPF e YCF
3. La creación del sistema educativo (creación de la escuela secundaria y del Consejo Provincial de Educación)

El desarrollo de estos aspectos atraviesan la conformación del espacio social santacruceño a tal punto que permite considerar a esta etapa como la de consolidación de las bases político institucionales.

1. Conformación del sistema político (creación de partidos, gremios, municipalidades y provincialización)

Tal como se indicó, al formar parte del territorio nacional y al no llegar a los mil habitantes, las localidades que conformaban la región no podían llamar a elecciones locales ni participar de las nacionales. Según indica Horario Lafuente la primera experiencia comunal que se dio en Río Gallegos – producida en el año 1905 – no llega a buen curso:

“... es probable que el fracaso haya sido consecuencia de la reciente colonización y la falta de interés de los vecinos en el manejo de los asuntos comunitarios...”

(Lafuente, H; 2007:15).

Lo mismo sucedió en el año 1912 en el cual se llama a elecciones, se conforma un gobierno comunal, pero no logra prosperar. Hubo que esperar hasta la década del 20 para que se pudiera establecer cierta continuidad.

Los actores involucrados en este proceso pertenecían a la clase descripta anteriormente como “dominante” y conformada – principalmente - por los terratenientes. La concentración de poder para la toma de decisiones es tal y puede ser definida como lo hace Osvaldo Bayer:

“... a la luz del ejemplo de los Braun Menéndez se puede ver quiénes eran los dueños de las riquezas de la Patagonia Argentina y la zona austral chilena; el factor de poder que inexorablemente representaban, porque (...) ante tanta riqueza, ¿a quiénes iban a responder los pobres empleados nacionales enviados a esas tierras, o los comisarios, los jueces de paz, los gobernadores, etc.? (2012:41).

Los nombres y apellidos de ese poder eran: José Menéndez, Alejandro, Carlos y Armando Braun Martínez, Elías Braun y José Nogueira; tal como lo señala la obra de Elsa Barbería “Los dueños de la tierra” y la “Patagonia Rebelde” de Osvaldo Bayer, estas familias concentraban todo el sistema de producción y circulación de la lana, pero además, los centros de almacenes y proveedurías – conocida como la Anónima supermercado que se extiende hasta el día de hoy por lo ancho y lo largo de toda Patagonia - que abastecían a las familias que no podían ir a comprar sus vituallas y víveres a Punta Arenas.

Esta concentración de poder y la falta de acuerdo para el llamado a elecciones en Río Gallegos permite hipotetizar que responde a la falta de acuerdo entre los miembros de la clase dominante en si no en relación al resto de la sociedad civil.

Mientras este proceso se dilataba, las redes sociales comenzaron a consolidarse con la creación de *sociedades mutualistas*⁵⁴. Estas surgieron como eco de la llegada de migrantes al espacio social:

- 1904 Sociedad Mutualista italiana
- 1906 Sociedad Española de Socorros Mutuos
- 1921 Sociedad Mutualista Chilena

Estas “sociedades”, en la que se debe incluir a la “Sociedad Rural”, se establecían como espacios de encuentro e identificaciones con la identidad de origen. Ello permitía que los inmigrantes no sintieran el desarraigo y pudieran insertarse en el nuevo territorio.

Al respecto se puede citar una nota que presentó la Sociedad Rural de Puerto San Julián al gobernador del territorio nacional de Santa Cruz, Don Capitán de Fragata Francisco Danieri, el día 28 de noviembre de 1930:

“...fomentar el desarrollo de la ganadería; promover estudios técnicos e investigaciones científicas; coadyuvar con los poderes públicos en la solución de

⁵⁴ Por mayor información referirse a Godoy Márquez, Carlos (2000) “El gran libro de la Patagonia”. Milenio. España

problemas de beneficio general, como ser: vías de comunicación, transporte, instrucción, etc....”⁵⁵

El proceso que llevó a la elección del representante municipal en el año 1930 respondió a la creación del partido Radical el cual, a la luz del auge que tenía el presidente Yrigoyen colocaba a la Unión Cívica Radical (UCR) en un espacio de poder que podía trascender al poder de los terratenientes. Al respecto señala Horacio Lafuente:

“El 11 de enero del año 1922 se reúne un grupo de vecinos de Río Gallegos quienes resolvieron la fundación del Comité Central del Territorio que fue denominado Comité Hipólito Yrigoyen” (Lafuente, H; 2007:15)

Esta no solo marca el nacimiento de la UCR en Santa Cruz, sino que legitima una forma determinada de organización de los vecinos de Santa Cruz. Este hecho no es menor si se considera que la trama social comenzaba a consolidarse y estaba la constante sensación de que todo estaba por hacerse.

Tras la organización de este partido y antes de que del golpe de estado que saca de la presidencia a Yrigoyen, se llevan adelante las elecciones municipales; las mismas se dan en el año 1930. Se presentan tres listas: dos listas de la UCR y una de “independientes”.

⁵⁵ Nota presente en el libro de González Márquez, Carlos (2000) “El gran libro de la patagonia” Milenio. España

Las elecciones municipales en el resto del territorio se dieron muchos años después. Una de las fuertes razones era la baja cantidad de pobladores; la ley Sáez Peña indicaba que podían votar representantes municipales aquellas localidades que superaban los mil habitantes. Ello comenzó a ser una posibilidad a finales de la década del '40 y mediados del '50 en el resto de Santa Cruz. El órgano de gobierno de estas localidades pequeñas era la sociedad de fomento cuyas autoridades fueron colocadas por el gobernador del territorio el cual no era elegido por los vecinos sino puesto por el presidente de la Nación.

En el año 1932 y fruto de la huelga y represión de obreros dada 1920 y 1921, se crea el partido Socialista:

“... en Río Gallegos, el socialismo participa en las elecciones comunales disputando espacios de poder con los sectores conservadores” (Lafuente, H.; 2007: 16).

Su participación fue minoritaria en el consejo municipal, no obstante ello el partido tenía una importante actividad dentro de la sociedad santacruceña; estaba ligada al Sindicato de “Oficios Varios” como así también en diversas actividades culturales, especialmente el teatro.

Las actividades del Consejo Municipal pueden considerarse como las primeras acciones políticas de la región; estaban integrados por agrupaciones vecinales en las que pueden reconocerse la tendencia más conservadora – representada por los terratenientes -, en menor medida integrantes de la UCR y el Partido Socialista. Esta primera organización institucional, como expresó Osvaldo Bayer (2012) - y remarca

Horacio Lafuente (2007) - consolidaba en el liderazgo local a un grupo de vecinos reunidos en la agrupación denominada “Concentración Popular” la cual no estaba integrada por miembros de los partidos políticos indicados. Los integrantes de la “Concertación” representaban los intereses de los grandes propietarios, ganaderos, comerciantes; los líderes de esta organización eran Ibón Noya y Braulio Zumalacárregui. El primero era comerciante y ganadero, el segundo médico. Las características que asumía la “Concertación Popular” comenzaba a institucionalizar a la clase dirigente que se gestaba décadas atrás; la clase dirigente con genes dominantes de terrateniente y comerciantes; de colonos inmigrantes.

Otro de los aspectos que hace a este proceso político, radica en la provincialización de Santa Cruz y, con ello, la definición del alcance que debe tener el este espacio santacruceño.

El desarrollo de este proceso de definición del espacio, requiere de la consideración de nuevos elementos que emergen dentro del escenario productivo. Uno de los que va a incidir en la significación del espacio social santacruceño es la decisión de explotar el petróleo el cual comenzaba a ser descubierto en el norte de la actual provincia de Santa Cruz y el sur de Chubut. En este sentido se impulso la creación de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia a partir de la sanción del decreto n° 13.941. Este declara la creación del “territorio militar” a la zona de explotación petrolífera. Esta medida recortó el territorio llevando a las localidades comprendidas desde Puerto Deseado hasta Caleta Olivia sumergirse en otro proceso político.

Con la provincia “recortada” y la consolidación del sistema de partidos a finales de la década del '40, comienza a debatirse las condiciones que debían alcanzar los

territorios nacionales (Formosa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y las dos gobernaciones militares de Comodoro Rivadavia y Tierra del Fuego) para constituirse en provincias.

Una de las medidas decisivas que permitió este proceso fue la sanción de la Ley 14 315. Según esta ley los territorios no gozaban de una total autonomía ya que dependían del poder ejecutivo por intermedio del Ministerio de Interior y Justicia. Durante la discusión dada en el congreso sobre los pasos que debían seguir los territorios nacionales para alcanzar el estatus de “provincia” se discutía que, tener más de sesenta mil habitantes no alcanzaba para alcanzar esa “categoría”. Por tanto, se reconocía como propiedad central, la capacidad de desarrollo económico y la infraestructura social que le permitiera dar con ello.

La discusión duró un año, el 15 de junio de 1955 el peronismo presentó un proyecto de ley (14408), el cual establecía la constitución de tres provincias con los territorios nacionales de Formosa, Neuquén y Río Negro; otra limitaba al norte por el paralelo 46 y al este por el océano atlántico, al oeste por la línea divisora limítrofe con Chile y al sur con el Polo, comprendidas las tierras del Fuego e Islas del Atlántico Sur y Sector Antártico Argentino, este espacio fue denominado: provincia Patagonia.

Por medio de esta ley, la zona de Santa Cruz que conformaba la gobernación militar de Comodoro Rivadavia se incorporó nuevamente a la nueva provincia.

En el año 1957, el gobierno surgido del golpe militar, tras perseguir uno de sus objetivos que era eliminar todos los vestigios de las acciones llevadas adelante por el peronismo, convocó a una convención constituyente para derogar la ley peronista de

1949. Tal como señala Mirta Hudson (2000), es allí que comienza a hacerse efectiva la provincialización de Santa Cruz.

Una de las protagonistas de este momento fue Flora Rodríguez Lofredo que recuerda así esos años:

“... teníamos que hacer todo, yo trabajaba como secretaria del presidente de la cámara, así que me quedaba hasta las 2 de la mañana trabajando codo a codo con todos. A veces, cuando no nevaba, me volvía con mi jefe caminando, otras me venía a buscar mi marido...pero esto no era así...antes no había tantas casas, todo se escarchaba, y te alumbrabas con la luz de la noche...pero valía la pena, trabajábamos mucho porque teníamos que hacer una provincia. No sabía de leyes pero como escribía bien y había ido a la escuela me llamaron...”⁵⁶.

Estas breves palabras de Flora devuelven a la realidad el proceso de provincialización. Ese complejo proceso político se dio en el marco de un espacio social en pleno movimiento y en pugna por la construcción de los sentidos que debían primar.

“No había nada y estaba todo por hacerse”, representación sobre la acción de los sujetos que devenían en este espacio. Por tanto, es en este período que comienza a

⁵⁶ Flora Rodríguez Lofredo fue alumna de la escuela n º 1 en los años '30. Inmigrante española, se dedicó a la literatura y a la radio. Fue una de las protagonistas del proceso de provincialización, una de las primeras funcionarias públicas de la provincialización. Entrevista 20 de octubre 2009. Río Gallegos.

definirse con claridad qué es lo que se debía hacer y quiénes eran los que podían dar respuesta a esa carencia identificada.

2. La diversificación del proceso productivo: YPF e YCF

Esta etapa coloca la impronta de una nueva lógica de producción. Al ganado ovino se le agrega la explotación de recursos naturales: el carbón y el petróleo. Este giro responde a varios factores; en primer lugar, la aguda crisis del ganado ovino producto del aumento del precio de la lana en el mercado internacional, la creación del Canal de Panamá⁵⁷, las huelgas y fusilamiento de los obreros en los años 1920 y 1921⁵⁸ y la necesidad del Estado Nacional de desarrollar la industria⁵⁹. Estos

⁵⁷ La realización del Canal de Panamá llevó a que el comercio europeo para América central y del norte iba directamente por Panamá, acortando las distancias y, con ello, economizando el transporte. Esta acción llevó a que Punta Arenas no sea el destino obligado para la comercialización, sin embargo ello no implicó el cierre de este puerto. Aún, luego de más de cien años sigue siendo un destino de compras para los santacruceños dado que, desde finales de los años setentas, se encuentra instalada la zona franca.

⁵⁸ Este hecho histórico fue decisivo para los primeros años del siglo XX. No se profundiza sobre este tema dado que excede al marco de esta tesis. Sin embargo se puede señalar que la huelga de los obreros y/o peones se dio en virtud de la reivindicación de sus derechos como trabajadores. Los trabajadores se organizaron en la Federación Obrera y se manifestaron en contra de la Liga Patriótica. Para profundizar este tema se recomienza la lectura de "La Patagonia Rebelde" Osvaldo Bayer (2012) y "Los dueños de la tierra" de Elsa Barbería (2006). Ambos libros citados en esta investigación

⁵⁹ Cabe destacar que el descubrimiento de petróleo en Comodoro Rivadavia – localidad que dista a 80 km de Caleta Olivia, ciudad del norte de Santa Cruz – fue dada por empleados públicos en el año 1907. Según detalla Nicolás Gadano (2006) *"... el hecho decisivo que dio origen a la industria petrolera estatal fue la decisión presidencial de preservar la zona del descubrimiento de los permisos de cateo de los mineros privados (...) El 14 de diciembre de 1907, un día después del descubrimiento, el presidente Figueroa Alcorta decretó una zona de reserva a favor del Estado con un "radio de 5 leguas kilométricas a todo rumbo (...) la administración del yacimiento de Comodoro quedó a cargo de la Dirección de Minas. La precariedad de los elementos utilizados hizo que la producción fuera muy limitada durante los primeros años (2006:50)* La finalización de la primera guerra mundial marcó

elementos, junto a la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia, incidieron en el desarrollo de una política económica desarrollista. Fue en este sentido que se trabajó en la explotación industrial del carbón y el petróleo; el primero se llevó adelante en la localidad de Río Turbio y el segundo en Cañadón Seco – a pocos kilómetros de Caleta Olivia -. Los dos fueron producto de la misma política desarrollista pero los dos devinieron en dos procesos sociales pronunciadamente distintos.

Los aspectos que permiten definir este proceso son: el *fomento de la inmigración* y el *desarrollo social del poblamiento*. Nuevamente cabe destacar aquí que no se va a profundizar en el desarrollo de la política económica dado que excede los límites de esta investigación. En virtud de ello, se puede indicar:

- **fomento de la inmigración.** En la década del '40, las dos localidades protagonistas de este proceso tenían una población inferior a los 200 habitantes. El principal recurso económico era la explotación del ganado ovino. En el caso de Río Turbio, los habitantes provenían principalmente de Chile dado que Puerto Natales está ubicado a 20 kilómetros de la cuenca. Este hecho llevó a que las fronteras fueran porosas. En el caso de Caleta Olivia, los primeros habitantes eran peones de estancias ubicadas camino a Perito Moreno⁶⁰. Si el Estado nacional planteaba

el inicio de un período promisorio y expansivo para la industria del petróleo: estabilizó el comercio internacional el cual, junto al auge del motor a combustión y el aumento masivo del consumo de autos – junto a otros productos que colocaban al petróleo como materia prima – llevó a que el gobierno nacional comenzara a producir petróleo.

⁶⁰ Al respecto cabe recordar que las localidades que poseían mayor población y ya habían realizado elecciones municipales son: Las Heras, Perito Moreno y Puerto Deseado. Estas eran centros comerciales del ganado ovino; contaban con telégrafo y se comunicaban y comerciaban mediante las vías del tren que iban desde Las Heras a Pto Deseado y desde allí a Lago Argentino.

fomentar la explotación de los recursos naturales iba a necesitar mano de obra y la que contaba la región no era suficiente. Este proceso fue impulsado de diversa manera en Río Turbio y en Caleta Olivia. En relación al primero se llevó adelante una política de fomento de la inmigración internacional. Para ello el gobierno argentino se relacionó con el italiano para desarrollar un proceso de trabajo conjunto. Eleo Zoccola, plantea en su libro “La gesta del carbón” (1973) que “...*la inmigración fue gestionada por una comisión, formada en Europa con representantes de los diversos Ministerios, y que tenía a su cargo la selección, según sus distintas especialidades, de quienes ofrecían sus servicios con miras a radicarse en la República Argentina...*”. Siendo así, comenzaron a llegar, en el año 1948, un grupo de italianos varones dispuestos a trabajar en Río Turbio. Primero llegaron solos para construir las casas y todas las dependencias necesarias para poder radicar la familia. Al año siguiente arribaron sus esposas e hijos y con ellos, comenzó el proceso de producción del carbón. En el caso de Caleta Olivia, se impulsó la inmigración interna: llegaron a trabajar en los pozos catamarqueños, mendocinos, salteños y tucumanos. Al respecto el entrevistado CO 22⁶¹ recuerda: “... *mi papá vino de Mendoza. Lo cargaron en la calle y le dijeron que viniera a trabajar acá... a muchos le paso lo mismo...eran todos pobres que buscaban trabajo...mi papá nunca pensó que nos íbamos a quedar acá...él se fue a morir a su tierra...*”. Un aspecto en común que tuvieron las dos localidades fue la presencia de inmigración chilena. Algunos llegaban de Pucón o Chile Chico – en el caso de Caleta Olivia – otros de Punta Arenas, Puerto Natales o Chiloé – en el caso de Río Turbio-. Este fomento de la inmigración trajo consigo la emergencia de un nuevo sujeto, que comenzaba a

⁶¹ Entrevista a Mónica Galván

definirse en sus acciones, distinto al peón de estancia de finales del siglo XIX y principios del XX.

- **Desarrollo social del poblamiento.** Con este aspecto se hace referencia a las acciones que el Estado Nacional implementó – desde YCF e YPF – para fomentar la inmigración y favorecer la producción de los trabajadores. Al respecto Juan D. Ruiz (2006) plantea que: *“El Estado se asumió con criterios intervencionistas favoreciendo los intereses de la clase trabajadora para lograr su inclusión y asimismo promover el desarrollo industrial, con medidas de política energética y de transporte”*. Esta política se llevó adelante estableciendo una lógica de producción que colocaba al obrero como el centro de todas las acciones. El Estado nacional, en manos del peronismo, desarrolló un sistema integral de explotación de los recursos naturales donde YPF e YCF se construían en empresas que debían atender al obrero no solo en sus necesidades laborales sino familiares. Para que haya un trabajador íntegro, el Estado debía darles las condiciones para que produzca. Juan D. Ruiz, denomina a este proceso: sistema de fábrica con villa obrera *“esquema teórico de organización empresarial que se formó sobre rasgos paternalistas – autoritarios que precedieron y sostuvieron el desarrollo del capitalismo industrial”* (2006: 37). Este modelo se aplicó en la práctica con la construcción de zonas urbanas completas; es decir, barrios que no solo contaban con casas sino con hospitales, cines, clubes, proveedurías. Las casas contaban con todos los elementos necesarios para que puedan vivir y en los predios de las viviendas había árboles frutales, huertas y graneros. Este esquema diseñaba, entonces, pautas que propendían a favorecer el desarrollo económico tomando a la familia como base de económica.

El reconocimiento de estos dos elementos permite matizar las nuevas dimensiones que aborda el espacio social santacruceño y en el cual el campo educativo comienza asumir nuevas formas. Como se podrá advertir en la segunda parte de este capítulo, con el devenir de este proceso comienza a darse un marcado proceso de reencasamiento.

3. La creación del sistema educativo (creación de la escuela secundaria y del Consejo Provincial de Educación).

La conformación del campo educativo empieza a tejerse dentro de este espacio social incipiente e incierto; inserto en una región que comenzaba a pensarse y frente a un Estado, como señala Daniel Filmus, que solo participó como sector dirigente (2007: 18).

El espacio social santacruceño, durante este período, comenzó a transformarse y desarrolló un movimiento que oscilaba entre la estrecha relación con el gobierno nacional - en la medida que llevaba a cabo las acciones vinculadas a la explotación de los recursos naturales - y periférica en cuanto al continuo abandono del Estado Argentino frente a las necesidades centrales. Es en este escenario donde el modelo educativo se debatió. Al respecto se puede indicar tres nudos problemáticos donde las prácticas educativas son matizadas al calor del devenir histórico, estas permiten asir los ribetes que definen el campo educativo:

- a- El proceso de secundarización de la escuela dado desde Río Gallegos hacia el resto de la provincia.
- b- Los salesianos
- c- Incorporación de los inmigrantes, particularmente los italianos, a la educación primaria de Río Turbio.
- d- La escuela técnica como escuela de oficios de YPF en Caleta Olivia.

Estos tres puntos se presentan como nudos problemáticos desde los cuales se articulan, tal como se dijo, los principales aspectos del espacio social santacruceño de esta etapa.

a- El proceso de secundarización de la escuela dado desde Río Gallegos hacia el resto de la región.

El abordaje de este problema implica reconocer tres elementos que, sin lugar a dudas, dan cuenta de la dinámica de los campos que asume el espacio social santacruceño durante este período. Estos elementos son:

-
- El espacio social y sus posiciones
- Las representaciones sobre educación que los sujetos que componen esta clase definen;

- El contexto, y con ello las dimensiones materiales y simbólicas donde establecen estos campos de poder y dichas representaciones.

Con respecto al primer punto, se puede afirmar que el campo está constituido por la clase dominante conformada por los terratenientes, empresarios y funcionarios públicos. Identidades que se fueron forjando desde 1880, en la dicotomía planteada, en primera instancia, entre el peón/ obrero terrateniente – el cual encontró su cenit en la represión a la huelga en los años 20 y 21 – y luego consolidada en la intervención de la cosa pública; situación que comienza a ser visible – tal como se mencionó anteriormente - en el proceso dado para las elecciones municipales, en la creación de partidos políticos y sindicatos como en este proceso de definición de la escuela pública. Siendo así, el enclave que define a la clase dominante es el económico y su incidencia en el desarrollo productivo de la región.

Tal como señala Ruiz, los referentes comunales eran los terratenientes, los profesionales (abogados, médicos y maestros) y los militares. Ellos, frente al distanciamiento físico y político con el gobierno argentino comenzaron a organizarse para dar cuenta de sus necesidades primarias: el contenido y alcance de la educación de los niños y jóvenes de Santa Cruz. Sin lugar a dudas, el lugar ocupado dentro del espacio social estaba marcado por el capital económico. Quienes tenían mayores recursos eran los estancieros – la mayoría ingleses – los cuales estudiaron en Londres o en París, como marcaba el ritmo “cultural” de la época. En este sentido, Ruiz señala que se conforma un *cuero colegiado* interesado por el estado de la educación en la región.

“El paupérrimo estado en la educación territorial, la precariedad y falta de previsión en las acciones educativas, la irregularidad en la matrícula, la discontinuidad de los docentes, la imbricación con el sistema educativo de Punta Arenas” (Ruiz, J.D; 2006:17).

Esta “clase dominante” fue quien estuvo principalmente preocupada por el devenir de la escuela pública en la región; la consolidación de acciones dadas en red por los miembros de la comunidad cuyo capital simbólico los posicionaba como sujetos decisivos.

Este grupo colegiado, como lo denomina el autor citado, asumía un poder que no era uniforme: eran los terratenientes quienes incidían en la decisión sobre el programa y políticas de educación: mayor capital económico equivaldría a mayor capital simbólico.

Podría afirmarse que, es la creación de la “Asociación de Enseñanza Secundaria de la Patagonia Austral” la que configura el proceso de enclasmiento dado que en ella participan, los miembros de la Asociación Cultural Dr. Juan B. Alberti, los de la logia Rivadavia y la comisión ex alumnos de la escuela nacional n ° 1; es decir, los hijos de los terratenientes, los terratenientes, los profesionales y comerciantes. Al formar parte de esta Asociación, sus prácticas – sus intervenciones en la conformación del sistema educativo - son legitimadas. Al respecto se puede afirmar que la escuela es el lugar, o el motor donde:

“los sectores medios encontraban en el sistema educativo una alternativa eficaz para aumentar sus posibilidades de participación ...” (Filmus, D; 2007: 19)

El otro elemento que configura este proceso refiere a las representaciones sobre la “educación” que la clase dominante construye. En primera instancia – y siguiendo la lectura de los documentos publicados por el Prof. Ariel Sarasa (2006) – se puede señalar que la educación es vinculada a: orden, progreso, unificación del espacio, al buen comportamiento. Estas son conceptualizaciones que reflejan una doble vinculación: por un lado refiere al imaginario de la época configurado por el “normalismo” donde – como plantea Daniel Filmus (2007) - había que integrar al inmigrante al modelo productivo, consolidar la identidad nacional, curar y prevenir enfermedades. Por el otro, da cuenta del estado de situación de la educación en la región. La creación de la escuela secundaria, y con ello, la consolidación del sistema educativo se presentaba como el camino necesario a seguir para insertar a los sujetos en ese “orden y progreso” que el modelo de Estación Nación proponía y el cual se debía seguir. En relación a ello, José M. Sarobe – quien fuera inspector del Consejo Nacional de Educación – en un informe realizado en los primeros años de la década del ’30 indica:

“...Patagonia debe elevar su nivel moral por vía de la educación (...) Son esos territorios los que demandan una atención más solícita del Estado en materia de instrucción pública porque el sentimiento nacionalista no ha germinado todavía

debidamente y es la obra de la escuela, la que debe encauzarlo y modelarlo en la arcilla plástica de los niños...” (Sarasa, A.; 2006: 217).

En este sentido, las consignas de la época: Estado, Orden y Progreso junto a la consideración de que “un buen comportamiento proviene de modos y costumbres liberales” dominaron el escenario del campo educativo de la segunda década del siglo XX en Santa Cruz.

Sin embargo, este planteo no se dio sin enfrentamientos: la educación liberal y laica se dio como opositora a la religiosa. De manera que, con la llegada y consolidación de las escuelas salesianas a la región, el debate se agudizó y marcó contradicciones.

Al respecto J.D. Ruiz indica:

“...a pesar de que la escuela n° 1 había dado un gran paso en el camino a una mejor y más completa educación primaria los padres más liberales, algunos de los cuales eran de la lógica masónica Rivadavia y elitista en lo moral, garantizaban su instrucción religiosa salesiana” (Ruiz, J.D; 2006:31)

El campo educativo se tejía al calor de las diversidades expresadas por el capital económico y, con ello cultural y simbólico situación que presentaba un alto grado de heterogeneidad cultural: quienes iban a la escuela “fiscal” eran niños procedentes de familias de escasos recursos y los que asistían a las escuelas salesianas pertenecían a las familias terratenientes. La falta de edificio propio, el deterioro del que ocupaban,

la falta de un plantel docente estable y la pronunciada carencia de recursos escolares ponía en una posición precaria a la escuela n° 1, la escuela del Estado Nacional.

Estos aspectos indicados introduce el último elemento que matiza la dinámica del campo educativo en esta etapa, ello refiere al contexto.

La creación de la escuela secundaria se daba dentro de un marco de marcada preocupación por el sistema de educación pública. La falta de docentes y la precaria formación de los que dan clases, la carencia de mobiliario apropiado, pago atrasado de los salarios de los docentes. Ello refleja la ausencia del Estado nacional frente al sistema educativo; ello lleva a una pronunciada discontinuidad en el dictado de las clases. Al respecto Sarasa cita:

“... se ha vuelto a repetir la historia de todos los años. En nuestra escuela, por lo que parece un vicio incurable se han iniciado las clases presente tan solo cuatro maestros, la cuarta parte, precisamente, de los que tiene asignados. De los que faltan, algunos están por llegar, otros no saben cuando lo harán y existen vacantes...” (Sarasa, A.; 2006:40)

Frente a esta situación, se conforma una comisión con docentes, empleados públicos y demás miembros de la clase dominante. Estos no solo busca la creación de la escuela secundaria sino exigir al gobierno que de cuenta de esta situación de carencia.

Cabe destacar que, luego de distintas experiencias educativas dadas (Instituto de Enseñanza Secundaria – de 1921 al 1932- y clausurado durante el gobierno de

Uriburu; el Instituto libre de enseñanza – 1941 hasta 1947 –), y tras el empuje emprendido por las organizaciones sociales, en el año 1947, se crea la primera escuela secundaria con reconocimiento del Consejo Nacional de Educación⁶². Con esta acción se considera culminado este período de intermitencias dando paso a un proceso de consolidación y afianzamiento del sistema educativo.

b- Los salesianos

Otra de las dimensiones que permite abordar al campo educativo hace referencia a la propuesta educativa de los Padres Salesianos. Esta congregación, debido a que consideraba a la Patagonia⁶³ como tierra de misión, solicitó y obtuvo del Papa – en el año 1844 – la creación del Vicariato Apostólico que abarcaba la patagonia septentrional y central con los centros misioneros de Viedma y Patagones, y la prefectura apostólica meridional, cuyo centro estaba en Punta Arenas.

Los comienzos de la labor salesiana (a finales del siglo XIX), fue dificultosa, debieron enfrentar viarias resistencias; entre ellas se destacan:

- el rechazo de las autoridades locales a la postura de los salesianos en la región
- al aislamiento espacial

⁶² Resulta importante reconocer que este proceso pudo ser llevado adelante por el cambio de política implementado por el peronismo el cual, no solo repercutió en el sistema educativo sino en todas las instituciones de orden público, como por ejemplo, la salud.

⁶³ María Andrea Nicoletti (Mimeo) El biógrafo de Don Bosco, que nunca estuvo en la Patagonia, veía las campañas como un elemento necesario para “acabar para siempre con el dominio de los indígenas”, y de esta manera hacer “posible la colonización y aprovechamiento de los inmensos territorios occidentales y meridionales, es decir de la Pampa y la Patagonia”.

- a las inclemencias climáticas
- a la baja densidad poblacional
- el Consejo Nacional de Educación rechazaba su postura educativa
- la Federación Obrera se oponía a su religión
- los Masones no acordaban con su práctica de fé
- la competencia con la escuela pública.

Más allá de estos factores, los hermanos salesianos llevaron adelante su obra. A ellos se debe los primeros mapas de la región⁶⁴, la evangelización de los Onas, Yamás, la instalación del telégrafo y el teléfono, las huertas en la estepa, los primeros coros y encuentros deportivos.



Padre D'Agostini fotografiando el cerro Fitz Roy y junto a un Ona

⁶⁴ Es reconocida internacionalmente la obra del Padre D' Agostini en su tarea de cartógrafo y de educador. Con su trabajo, junto al padre Juan Manuel González llevaron alimentos y remedios a los vecinos dispersos de la región. Luego de tantos años, es posible escuchar que los vecinos de Tres Lagos o Bajo Caracoles recuerdan su actividad misionera. Nota de campo. 10/01/2010

Su propuesta pedagógica giraba en torno al aprendizaje de oficios. Sin embargo, con el paso de los años su currícula fue adaptándose a los requerimientos que realizaba el Estado nacional. Las escuelas no eran mixtas, de manera que cada vez que se creaba una escuela de varones, se hacía una de mujeres (María Auxiliadora). Siendo así, las primeras escuelas fueron creadas durante los años:

- 1900 Río Gallegos
- 1903 Puerto Santa Cruz
- 1924 Puerto San Julián
- 1929 Puerto Santa Cruz

Las resistencias comenzaron a ser resueltas con la gobernación de Gregores y Tomás Fernández quienes fueron ex alumnos de las escuelas salesianas. Esta situación permitió legitimarlas y distender la contienda legitimando su propuesta educativa.

En el año 1948 fueron incorporados, junto a todos los colegios privados del país, al Instituto Nacional de Previsión Social;

“... en las disposiciones sobre el pago del salario a los docentes de las zonas desfavorables estaban expresamente mencionados los de las escuelas salesianas...”

(Pierini, Milagros; 2010: 213)

Durante este período, los salesianos lograron consolidar su proyecto político – pedagógico con centro en la escuela primaria aunque poco a poco comenzaron a trabajar en la creación de la escuela secundaria.

Los salesianos fueron – y son – un grupo social que constituye la trama del espacio social santacruceño de manera tal que las posturas que asumieron en la educación fueron determinantes y decisivas para ese espacio. Un ejemplo de ello fue cuando se daba la discusión sobre la creación del instituto secundario. Tal como recuerda Sofía Vicik⁶⁵:

“... los salesianos decían que la escuela pública era manejada por los masones y que los vecinos debían tener presente eso...”

El rol de los padres salesianos en la educación fue importante, cada año fue creciendo hasta convertirse en decisivo – también - en la creación de los institutos terciarios, como se verá más adelante.

c- Incorporación de los inmigrantes, particularmente los italianos, a la educación primaria de Río Turbio.

⁶⁵ Tuve la alegría de que Sofía Vicik aceptara recibirme. Tenía 96 años y no se le entendía cuando hablaba. Cuando llegué Don Cépernic estaba leyendo el diario. En esa casa de Zapiola y Fagano no solo funcionó la primera escuela del territorio sino vivían el primer gobernado peronista de la patagonia y preso político en la dictadura y su mujer Sofía, mujer líder del movimiento de las escuelas secundarias, escritora, pintora. Al poco tiempo de mi entrevista Sofía murió, a las dos semanas – se cree que de tristeza – murió don Cépernic. Ese día Santa Cruz se ponía un poco más vieja. Nota de Campo 18/02/2010 Río Gallegos

La llegada de los italianos a la cuenca trajo aparejado un problema central: la comunicación. Así lo recuerda Luis Belforte⁶⁶:

“...tenía 8 años cuando llegamos con mi mamá y mis hermanos. No lo podía creer. No conocía la nieve ... todavía recuerdo como si fuera hoy... tenía los pantaloncitos cortos, mi gorra y las manos moradas del frío. Llegamos a Buenos Aires en el barco Inmigrantes y de ahí en otro barco hasta Río Gallegos. Mi papá nos fue a buscar... pobre papá, ¡cómo lloraba cuando nos vio! Éramos muchas familias y te apuesto a que ninguna sabía a dónde íbamos a parar. De Gallegos hasta acá vinimos en una chata por un camino de huella. En el viaje nos entendíamos porque todos hablábamos la misma lengua pero al llegar! Al llegar!!! Nada de nada!!! Yo fui aprendiendo de a poco en la escuela. Todos los niños éramos de distintos lugares así que imagínate, al principio no nos entendíamos nada! Mi mamá aprendió trabajando en La Anónima... mis hermanos tardaron mas... hasta hoy no se acuerdan las palabras...pero no les preguntes... están viejos y lloran extrañando Italia...”

Así como lo recuerda Don Belforte lo hizo Ivana Barioli⁶⁷ y tantos mas que llegaron de Italia tuvieron que enfrentar el idioma como barrera de integración.

⁶⁶ Se entrevistó a Luis Belforte en su casa que queda en el Barrio los Troncos. Muy emocionado se paró en la puerta de su casa y contó que esta – su casa – la había hecho su padre en el año 1948 cuando llegó de Italia. Me señaló que al frente vivían los Chervin pero que ellos llegaron desde Rusa por Punta Arenas. Mientras entrábamos nuevamente a la casa, su mujer nor traía unos mates amargos. En ese momento sentí que en el Turbio se había gestado un grupo con muchas marcas en la piel dadas por el trabajo duro, la tristeza y la espranza. Nota de campo. 25/04/2011 Río Turbio

Cabe recordar que Río Turbio se encuentra ubicada sobre la precordillera al sur oeste de la Argentina a 20 kilómetros de Puerto Natales, localidad chilena. Cuando se instaló YCF apenas había entre 50 y 60 habitantes. Tal como se señaló anteriormente, se favoreció el poblamiento con la llegada de los italianos. Para dar cuenta de las barreras idiomáticas el Estado nacional, por medio de YCF (Yacimientos Carboníferos Fiscales) instala una escuela.

“... todos íbamos al mismo grado, no importaba las edades. Yo entendía por donde iba se maestra porque era mas o menos lo que había visto en mi pueblo ... pero había otros que no casaban una ...”, recordaba Belforte.



Puerto de Río Gallegos. Gentileza Mg. Virginia Barbieri.

⁶⁷ *“...Tuve que ir a la escuela porque sino no iba a poder ir a trabajar. Llegué al Turbio a los 15 años. Y te lo juro, todavía no me puedo sacar de la memoria la imagen de la guerra y cómo subí al barco dejando a mi familia atrás...capaz sea por eso que no me puedo terminar de aprender el español...”*
Ivana Barioli. Entrevista 30/09/09 Río Turbio



Don Belforte en la puerta de su casa en el barrio los troncos de Río Turbio. Gentileza de Luis Belforte

Con el paso de los años se crea la escuela Industrial n ° 5 la cual – como se verá con la escuela Industrial EICO de Caleta Olivia – tenía la función de formar los recursos necesarios para poder desempeñarse en el trabajo que proponía YCF. La creación de la escuela respondió al petitorio que un grupo de padres realizaron a finales de la década del '50. Fueron las autoridades de YCF y del Concejo Nacional de Educación Técnica quienes se hacen eco del pedido de los padres y plantean un plan de estudios de seis años y se denominó a estas escuelas “Convenio”. Las actividades pedagógicas que aquí se llevaron adelante se vinculan al proceso que siguieron las escuelas en Caleta Olivia. La diferencia radica, como se enuncio anteriormente, es las complejidades que trajo consigo el idioma y, con ello, la integración regional.



Escuela n ° 1 Río Turbio. Foto gentileza Mg. Virginia Barbieri UNPA

d- La escuela técnica como escuela de oficios de YPF en Caleta Olivia.

Tal como se indicó anteriormente, el Estado argentino asumió los criterios intervencionistas favoreciendo los intereses de la clase trabajadora para lograr su inclusión y asimismo promover el desarrollo industrial. Para ello, como señala Juan Domingo Ruiz (2007), establece un modelo de trabajo donde se combina el sistema de producción fabril con el asentamiento en villa obrera. Este tipo de organización se

basó en la construcción de un modelo familiar de producción que propició el establecimiento de un conjunto particular de vínculos entre el patrón y el obrero.

Como se señaló, a los Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) llegaron migrantes internos; muchos solos, otros con familias. Para ello, la empresa construyó dos barrios en Caleta Olivia: Parque y 26 de Junio. Sin embargo, esta localidad está ubicada lejos de los yacimientos de manera que YPF emplazó un “villa” – denominada al comienzo como “campamentos”⁶⁸, a 18 kilómetros de Caleta pero más cerca de los yacimientos; se llama Cañadón Seco. Al respecto el entrevistado CO 22 recuerda:

“mi papá llegó de Mendoza ... conoció a mi mamá en Comodoro, ella es de allá. Mi mamá tenía 14 años cuando se casó. Agarraron y se vieron para Cañadón. Como mi papá era peón en boca de mina la casa era de las más modesta. Pero teníamos de todo... nosotros crecimos ahí...”⁶⁹

Como indica Juan D. Ruiz (2007) la preocupación de la empresa por “localizar” en el lugar de la explotación minera a la mano de obra, llevó a que se realizaran diversas obras. Siendo así se aplicaron un conjunto de acciones - especialmente en períodos de expansión de las actividades petroleras - en materia de políticas sociales tales como provisión de viviendas, servicios de luz, agua y gas, transporte para el operario

⁶⁸ “Los campamentos no eran carpas como la de los milicos. Eran casas de chapa más precarias donde vivíamos antes de que se construyeran las casas en Cañadón” Entrevista César Gordillo 11/08/2012

⁶⁹ Entrevista realizada el 30/07/2013 Caleta Olivia. Cabe destacar que fue necesario entrevistarla dos veces para poder completar cierta información.

y las familias, becas estudiantiles para los hijos, escuela de alfabetización internas, entrega de juguetes, pasajes para ir a visitar a sus parientes, etc.

Como sucedió en Río Turbio el sistema educativo, en estas localidades, se insertó dentro de los saberes requeridos para el trabajo y, con ello, en los saberes previos que los trabajadores traían consigo. Juan D. Ruiz (2007) plantea que YPF impulsó la necesidad de que los trabajadores “crecieran” en el trabajo; al respecto indica:

“... el reconocimiento que la dirección de la empresa expresa al respecto a cómo los saberes del trabajo son, una dimensión histórica y subjetiva, propiedad de los trabajadores avanza implicando hasta los aspectos del diseño de tareas. De manera que, por esa política, se recomienda y legitima que tales innovaciones sean acompañadas en los casos necesarios de los correspondientes dibujos que refieran a la invención...” (Ruiz, J.; 2007: 57)

YPF e YCF tuvieron un rol activo en desarrollo del campo educativo en zona norte y al sur. Por un lado impulsaron el aprendizaje colaborativo dado en el taller y por el otro, acompañaron los iniciativas de las diversas organizaciones comunitarias y estatales del lugar para llevar a cabo la creación de escuelas que apoyaran el desarrollo productivo de las empresas.

En relación al primer aspecto señalado, el aprendizaje se daba bajo la modalidad de “trabajo de oficio” con la figura del aprendiz. Los hijos de los obreros podían entrar a la empresa desde los 14 años y allí iban aprendiendo – con la supervisión del capataz – las distintas tareas que implicaba el trabajo en el petróleo. Al respecto el entrevistado CO22 enfatiza:

“el Luis – hermano mayor – trabajó de aprendiz de soldador hasta los 16 que se fue de Cañadón porque militaba en el peronismo y lo andaban buscando los milicos...él dejó la escuela y se fue...Mi papá siempre estuvo en boca de pozo porque no sabía escribir ... leer sabía ... nosotros les escribíamos en un cuadernito todos los años las tablas así podía hacer sus cuentas en el pozo pero no aprendió a leer, así que siempre trabajo en boca de pozo... imagináte qué le iba a enseñar al Luis...”⁷⁰

De manera que se puede considerar a los talleres, comedores, al campo como los lugares legítimos de transmisión de saberes. Ese tiempo destinado para el encuentro era para aprender por tanto formaba parte del tiempo destinado a trabajar, valorado como tal y por eso remunerado por la empresa.

Con respecto a la creación de las instituciones escolares, se puede mencionar la Escuela Industrial número 1 General Enrique Mosconi. La función que esta tenía era, al igual que la escuela de técnica de Río Turbio: formar a los técnicos que pudieran acompañar el proceso de producción de petróleo. El industrial comenzó a fortalecer el trabajo de aprendiz conteniendo al hijo del operario en la escuela y no solo en la fábrica.

“A mi me iban a mandar al magisterio pero la escuela cerró así que no quedó otra de que vaya al industrial. Fui la primera generación de mujeres en el colegio y la primera camada que estudió técnico químico”, comenta CO22 y agrega: “luego

⁷⁰ *Ibíd.*

*trabajé como asistente de laboratorio y fui docente de mi hijo...los dos somos técnicos químicos pero él no trabajó en el petróleo, el padre no quiso que fuera petrolero como él...”*⁷¹

La creación de la escuela Industrial Número 1 – Caleta Olivia – representó un claro ejemplo de la mediación y participación de agentes de YPF con el estado provincial al vincular educación y mercado productivo. Según señalan Ariel Sarassa y Dina Rozas (2006):

“... en febrero de 1957 se realizó la primera reunión de vecinos para comenzar a trabajar en la creación de un instituto de enseñanza secundaria, entre las cuestiones que se discutieron, se decidió nombrar una comisión que actuaría como Consejo de Dirección. Participaron activamente en estas primeras reuniones un grupo de empleados de YPF; se trataba de integrantes de la Comisión Gravimétrica n ° 27 Mario R Molina de la mencionada petrolera estatal”

El modelo de escuela industrial que se aplicó en Santa Cruz respondió directamente a la *formación para el trabajo*, modelo que se impulsó durante el gobierno peronista en Argentina. Siguiendo a Daniel Filmus (2007) se puede afirmar que este modelo educativo se dio dentro del nuevo tipo de Estado que se asumía intervencionista, que tendía a mejorar la racionalidad económica y el desarrollo del sector público. Este Estado, que se asumía como garante de los derechos sociales, de la redistribución de

⁷¹ *Ibíd.*

los recursos en se planteaba en pos de la integración social tuvo una función que Filmus denomina clave ya que:

- formo parte de un política social más general dirigida a incorporar nuevos sectores;
- estrategia de capacitación de mano de obra
- alfabetización básica⁷²

Todos estos postulados estaban contemplados dentro de la constitución de 1949 y como tal influyó significativamente en la configuración del nuevo sistema educativo. Durante este período la educación dejó de ser vista como un gasto social para transformarse en una inversión:

“...tenía el principal objetivo a alcanzar una renta individual y social” (Filmus, D.; 2007: 28)

El proceso que llevó adelante Caleta Olivia – y Río Turbio -, teniendo como eje del desarrollo productivo de los recursos no renovables, matiza el campo educativo definiendo a otro sujeto; uno que no estaba presente en la conformación del campo dado en el sur de la región. En primer lugar porque la apertura de la escuela no fue producto del reclamo de los padres sino que respondió a la ejecución de una política de Estado destinada a apoyar el desarrollo de la explotación de los recursos naturales de la región.

⁷² En 1944 se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional donde se impulsan los programas de: escuelas fábricas, escuelas de tiempo parcial, escuelas de capacitación profesional para mujeres

En segundo lugar porque los docentes y alumnos conformaban otro tipo de clase social; algunos eran ingenieros, otros operarios avanzados en su tarea. Los alumnos eran los hijos de los mismos trabajadores; hijos de migrantes de las provincias más pobres de la Argentina de los '40. Las empresas contrataban – en el caso de Caleta Olivia, principalmente - a los técnicos y especialistas en los grandes centros urbanos, donde encontraban profesionales formados en las universidades y centros educativos especializados; sin embargo, la mano de obra no especializada era contratada en el noreste del país (La Rioja, Salta, Catamarca, Tucumán) sin ningún mecanismo institucional reconocido.

Según se pudo relevar en el trabajo de campo⁷³, a este personal – el contratado en el noreste del país - se le ofrecía un salario más elevado que el promedio ofrecido en el resto del país, el traslado desde el lugar de origen (y/o contratación) hasta los yacimientos, el alojamiento y la posibilidad de regresar con pasaje pago si el trabajo ofrecido no era aceptado por los trabajadores. Una vez instalados en el lugar, los obreros y empleados de las empresas estatales podían acceder a una vivienda y otros servicios asociados como hospitales, proveedurías, mantenimiento de las viviendas, todo lo cual les permitía ahorrar gran parte de su salario, que en muchos casos era enviado a familiares que continuaban residiendo en los lugares de origen, o para regresar periódicamente a ellos. Muchos recuerdos lo atestiguan como es el caso de CO 24⁷⁴:

⁷³ Nota. Tal como se reseñó en el marco metodológico, la escasa investigación sobre este tema llevó a que en esta tesis se haya tenido que construir varios de los datos citados recurriendo en la mayoría de los casos a las fuentes orales.

⁷⁴ Entrevista 15/01/2013. Caleta Olivia

“Mi papá llegó de Catamarca porque sus hermanos ya vivían acá, ellos le dijeron que viniera porque allá no había trabajo. Se vino y no quiso volver más (...) al tiempo de estar radicado vino mi vieja, ellos eran novios desde hace tiempo, desde Catamarca (...) nosotros nacimos acá y por más que me fui a estudiar a Córdoba me vine, no hubiera podido vivir en otra parte que no sea acá...”

En el mismo sentido se destaca el recuerdo de CO 23 quien cuenta la historia de su padre, vecino de 76 años y 50 de vivir en Santa Cruz:

*“andaba buscando laburo y me dijeron que acá había. Soy de familia de panaderos, de los trabajadores, de los pobres de Catamarca, así que me vine a Cañadón. Con un poco de suerte y apoyo de YPF puse la panadería...acá siempre estuvo y me voy a morir acá...”*⁷⁵

El establecimiento de YPF e YCF establecieron un giro en la composición del espacio social santacruceño. La diversificación de la producción impactó en la construcción y dinamismo del campo educativo a tal punto que dividió al espacio en dos: los del norte y los del sur o como dice CO 22:

⁷⁵ La familia de CO 23 es una de las pocas que quedan de las que llegaron en los 40 a Cañadón. Es una familia de panaderos que aún concina el pan a leña y mantiene el mismo circuito de distribución que hace cincuenta años. Para entrevistar a Don Dacal tuve que conversar primero con su hijo Lulo ya que él ya no quiere recordar “...el viejo se emociona...mejor venite un domingo después del asado...ahí después de un vino se le afloja la lengua...” Nota de campo. 20/02/2013

“los del norte somos guerreros, somos gente que tuvimos que pelear en los pozos... los del sur son solo empleados públicos...”⁷⁶

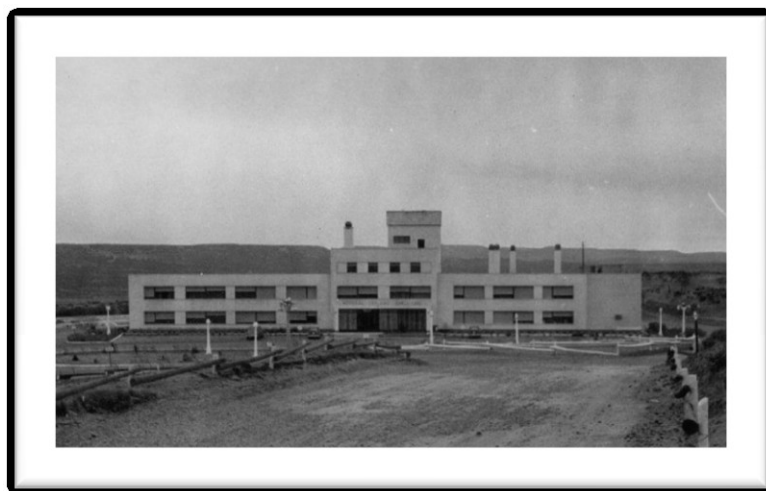
O como enfatiza RG 28, dirigente social vinculado a la docencia:

“los de caleta son quilomberos, por todo hacen bardo...cuando se calientan los petroleros te paran el país, te cagan las regalías...”⁷⁷

Esta diversificación del espacio impacto en la dinámica que comienza a asumir el campo educativo en Santa Cruz. Con la creación de las escuelas industriales en Santa Cruz se cierra el proceso de institucionalización del ciclo básico del sistema educativo. En la próxima etapa se va a analizar el trayectoria que sigue el campo educativo en la conformación de los estudios terciarios y superiores. De esta manera, poder asir las representaciones que se configuran para dar cuenta del movimiento del campo.

⁷⁶ ⁷⁶ Entrevista realizada el 30/07/2013 Caleta Olivia

⁷⁷ Entrevista realizada el 5/05/2011



Hospital YPF, Barrio Parque, Caleta Olivia. 1950. Foto gentileza de Martha Galaretto UNPA



Gorosito, monumento al obrero petrolero, en Caleta Olivia es el testigo de todas las manifestaciones. Foto Tesis 2012

Segundo Período. Los estudios terciarios y universitarios.

Este período de tiempo se comprende entre los finales de la década del sesenta atraviesa el golpe militar de 1976, la reapertura democrática, el gobierno radical, el peronista y llega hasta el año 2012. Dada la extensión temporal se la va a dividir en:

- a- Desde 1966 a 1983. De tracciones y retracciones.
- b- De 1983 hasta 2001. De Ansias y desaciertos.
- c- Del 2001 hasta el 2012. Consolidación de la democracia.

Durante estos años, en Argentina se sucedieron múltiples y variadas acciones que, desde lo político y lo económico incidieron definitiva en la constitución del incipiente campo educativo santacruceño. Durante este período de tiempo en el país sucedieron gobiernos de facto, emergieron grupos armados, centros de investigación y exilio de investigadores; se dio la muerte, la apropiación de niños; se plantea la democracia, los juicios a la junta, la hiperinflación, la devaluación, el indulto, los saqueos, cinco presidentes en menos de un mes, la asignación universal por hijo, el matrimonio igualitario, la ley de medios, así muchas acciones más. Cada una de ellas han incidido – y aún lo hacen – en el desarrollo de las trayectorias que conforman el campo de estudio. Para poder abordar el movimiento que ellas implican, se analizarán cada uno de los períodos desde las dimensiones políticas, económicas y educativas.

a- Desde 1966 a 1983. De tracciones y retracciones.

La década del sesenta no fue una época más, sin lugar a dudas marcó el un quiebre en el campo de los social. Los grandes eventos sociales como la Revolución Cubana, el Mayo Francés, el Cordobazo, la primavera de Praga, la Guerra de Argelia y el desarrollo científico en América Latina pueden ser consideradas como las acciones que indican, como señala Mauricio Boivin⁷⁸, el comienzo del proceso de descolonización. Como tal, pusieron en el centro de la dinámica de los campos la discusión de distintos temas; sin lugar a dudas, el que se destaca entre ellos, es del rol que debía ejercer el intelectual en la sociedad. De esta manera escritores como Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges se enfrentaban a León Rozitchner sobre la finalidad de sus producciones: ¿qué poesías, cuentos, historias debían contarse? ¿dónde debían ser producidas?

Detrás de las palabras de cada uno de estos debates, relucían las palabras de Ernesto Guevara y la búsqueda del hombre nuevo; de Rodolfo Walsh, con la tarea del periodista comprometido, ese que debe dar cuenta de la opresión; palabras sueltas al viento de la historia y que aún resuenan:

⁷⁸ El libro "Constructores de otredad" tras varias reediciones ahora solo se encuentra disponible en digital de acceso gratuito en esta dirección:
[http://xa.yimg.com/kq/groups/6690583/320087036/name/Boivin%252BMauricio%252B\(Constructores%252Bde%252BOtredad\).PDF](http://xa.yimg.com/kq/groups/6690583/320087036/name/Boivin%252BMauricio%252B(Constructores%252Bde%252BOtredad).PDF) Consulta 12/08/2013

“... el campo del intelectual es por definición la conciencia. Un intelectual que no comprende lo que pasa en su tiempo y en su país es una contradicción andante y el que comprendiendo no actúa tendrá un lugar en la antología del llanto pero no en la historia viva de su tierra...” (Rodolfo Walsh, 1960)

La universidad no quedó afuera de ese proceso; tal como lo indica Pedro Krostsch (2001) fue el modelo de industrialización por sustitución de importaciones, las migraciones internas dadas desde la zona rural a la urbana, el marcado crecimiento de las ciudades, y todos procesos generados al calor de la situación social de la década los que se posicionaron, como el telón de fondo, para la transformación que comienza a travesar la universidad.

Este cambio implicó un giro sustancial para el campo de la educación superior en las décadas de los cincuenta y sesenta. La “transformación” se construyó sobre la base del establecimiento de lo que Pedro Krostsch llama: *consenso básico* de los distintos sectores universitarios y gubernamentales en cuanto a la crítica de la “universidad de élite” y:

“... la necesidad de modernizar el sistema sobre la base de nuevos métodos pedagógicos, diferentes estructuras académicas, el desarrollo de la investigación, la vinculación con la producción, etc....” (Krostsch, P.; 2001:135).

Estas corrientes de cambio fueron teñidas de otras propuestas como la apertura de la educación al sector privado.

Sin lugar a dudas, este período marca en la historia del siglo XX un gran giro que – como tal - incide en todos los aspectos de su vida social. En el caso que nos compete, se puede mencionar que, estas marcadas transformaciones posibilitaron la emergencia de un nuevo sujeto: los estudiantes y los docentes que, al nacer de la universidad irrumpen con sus acciones en la dinámica que los campos del espacio social argentino comenzaba a ejercer.

En este sentido señalan Sergio Moreno, Ariel Eidelman y Guido (1996):

“...el peso de los estudiantes de esos años estaba fuertemente relacionado con la Universidad que les tocó protagonizar: la, para muchos, “época de oro” de la UBA. Todavía hoy el desarrollo universitario que se vivió entre 1956 y 1966 es considerado como el más alto que tuvo esa casa de estudios en toda su larga historia...” (1966:12)

“Esta universidad que les tocó vivir a los estudiantes” implicó un paso de la universidad de elite a la universidad de masas situación que trajo consigo el crecimiento espectacular de las instituciones universitarias – y las terciarias también-. Este crecimiento se vio reflejado no solo en las producciones científicas sino en la organización y participación de los estudiantes y docentes en la vida política de la universidad.

Entrevistado por los autores, el Dr. Sadosky indica:

“... desde el 1956, y durante una década, se dio un modelo de universidad en la UBA con un proyecto científico y de un nivel académico que no se ha vuelto a producir (...) es decir de entender para quienes no lo vivieron, pero ni siquiera se han recuperado los niveles del año '66...” (Moreno et al; 1996:27).

Según señalan los autores, este crecimiento se debió al impulso que le dieron los gobiernos militares y democráticos precedentes; *los militares en el poder reconocieron el aporte del estudiantado universitario a esa tarea, dejando prácticamente en sus manos la orientación posterior de la Universidad* – agregan los autores señalados.

Como es posible advertir, se buscaba construir una universidad que estuviera a la altura de las “mejores”. Para ello se trajeron docentes del exterior y los alumnos comenzaban a viajar para formarse en otras universidades; se aumentaron las cargas full time, se crearon carreras y se renovó el contenido de otras; se abre la editorial EUDEBA, el CONICET, un instituto de pedagogía universitaria, el Instituto del Cálculo – que dio paso al campo de la computación en la Argentina y se importó – desde Inglaterra - la primera computadora que existió en el país, un modelo Mercury a válvulas que se apodó “Clementina”.

Este proceso posibilitó el “crecimiento” de la universidad pero como tal, se vio marcado por debates que provenían de las corrientes ideológicas de la época. El primero de ellos se referencia en 1958 con la creación de las universidades privadas. Este puso sobre el tapete la discusión sobre la educación como bien público y, con ello, el sujeto que estas prácticas educativas construían. Discusiones que fueron

abonadas por posturas que nacían de un análisis clasista de la educación; consideraban que la creación de universidades privadas respondía a intereses del imperialismo y agudizaba las desigualdades de clases en el país.

El inicio de la década del sesenta encontró a la universidad pública trabajando en la construcción de conocimiento y organizándose institucionalmente respondiendo a lo que, el Dr. Manuel Sadosky señaló como: *“la época en la que los presupuestos de la reforma del '18 vivieron en su esplendor”*. El desarrollo del conocimiento científico, la libertad de cátedra, la movilidad docente y estudiantil, la autarquía y el autogobierno, estuvieron en su plenitud.

Esta etapa de “oro” de la universidad se vio abruptamente interrumpida en el atardecer del 19 de Julio de 1966 cuando un grupo de policía federales y militares armados ingresan a las facultades de Ciencias Exactas y Naturales y Filosofía y Letras. Las fuerzas armadas ingresaron al edificio de Exactas buscando al decano Rolando García y a su vice decano Manuel Sadosky. Como los alumnos y docentes resistieron la violencia inusitada y dado que tenían ordenes de no permitir dicha resistencia, munidos de palos desalojaron la casa de estudios. La represión fue aguda, el autoritarismo y la dictadura llevaron al exilio a la mayoría de los docentes investigadores de las universidades del país. Muchos murieron en Argentina y otros, como Rolando García, murieron en el exilio.

Estos avances autoritarios sobre la universidad pública tuvieron sus ecos en el creciente espacio social santacruceño e incidió en los primeros pasos que comenzó a dar el ciclo terciario y universitario.

Mientras se daba este proceso en el centro urbano de Argentina y en las grandes capitales del mundo, Santa Cruz aun seguía lejana en el espacio físico y, con ello, pronunciando las distancias sociales. Durante este período la consolidación del sistema educativo se da fuera del debate señalado; la problemática dentro de esta etapa se centraba en la consolidación de un sistema educativo de manera que el planteo sobre las *características o matices políticos ideológicos* que este debía asumir, quedaban en la periferia de este proceso.

Las estructuras sociales de la región - vinculadas a este proceso - comenzaban a consolidarse, cuando la provincia firma un convenio en el año 1963 con Universidad Nacional del Sur⁷⁹ y crea en Río Gallegos el Instituto del Profesorado Medio el cual, con el paso del tiempo, cambió su nombre por: Instituto de Estudios Superiores.

Este proceso de construcción de Institutos terciarios es coincidente con la situación de época señalada; aquella que marca la proliferación de casas de estudios superiores tanto terciarios, como universitarios; públicos como privados en todo el país.

Sin embargo, cabe resaltar nuevamente, que el proceso en el cual se encuentra Santa Cruz en este momento no es el mismo que el atraviesan las capitales de Buenos Aires, Córdoba, La Plata y Rosario. Estas son casas de estudios superiores con más de cien años en su haber; traen en su trayectoria educativa un bagaje de discusiones, acuerdos y rupturas las cuales, atravesadas por los diversos momentos históricos, han sido – y son – instituciones claves en el debate de lo social de Argentina y,

⁷⁹ La Universidad Nacional del Sur queda en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, y era la casa de altos estudios más cercana a Santa Cruz por lo cual, era la más próxima con la que se podía realizar convenios de traslado de docentes y certificación de títulos. La misma fue creada en el año 1954.

Latinoamérica. La dinámica del campo educativo santacruceño se nutre de ese proceso pero no es pregnado de sus debates.

Si bien ello es una constante, uno de los debates de “época” que tiene su eco en el campo educativo de la región refiere a la necesaria correspondencia de los estudios universitarios con las necesidades de la región en la cual está inserta. En este sentido se crea la Facultad de Ingeniería en Petróleo en la localidad de Cañadón Seco – zona norte de Santa Cruz ubicada a cien kilómetros de Comodoro Rivadavia -, la cual fue construida por la congregación Salesiana junto a YPF. La creación de esta facultad perseguía la misión de consolidar la pastoral de la congregación que, como se expresó anteriormente, planteaba en la educación su principal baluarte.

Los salesianos propusieron la apertura de esta facultad para, por un lado, formar a los trabajadores de YPF en los principales aspectos que hacen al “petróleo” y, por el otro, brindar continuidad académica a los jóvenes de la región y así evitar que tengan que trasladarse a Buenos Aires, Córdoba o Santa Fe para poder estudiar en la universidad.

Con la creación de esta Facultad, el proyecto educativo Salesiano concluiría su ciclo. Sin embargo, esta nueva casa de estudios vio impedida su tarea dado que el golpe de estado de 1966 - aquel que vio a la universidad como núcleo de centros *peligrosos de poder* - intervino en la Facultad hasta cerrarla. Esta situación acentúa el lugar que comienza a gestarse en el campo educativo de Santa Cruz: el de ser subsidiario de otros proyectos educativos buscando emerger dentro de los espacios de lucha que define a la educación superior en la década del sesenta.

Con el fin de la “Revolución Argentina” y con la anulación de la proscripción del peronismo, asume la presidencia – con la venia de Juan Domingo Perón - Héctor Cámpora. Este giro histórico impactó en el campo educativo, el cual comienza a travesar un nuevo camino donde:

“... lo social recupera la centralidad reemplazando la concepción del desarrollista de la formación de recursos humanos” (Filmus, Daniel; 2007: 28).

Aquí, la función política de la educación estuvo reforzada en su papel ideológico⁸⁰, proceso que según el autor duró solo un año dado que las presiones que se vivía en el campo político, y con ello, la pugna por el poder, comenzó a marcar otros tiempos; tiempos que no fueron solo singulares sino profundos e irreversibles.

Durante esta década, en Santa Cruz se da la creación del Instituto de Estudios Superiores estuvo marcado por una gran inestabilidad. La falta de docentes que pudieran dar cuenta de los requerimientos de un nivel educativo terciario, la formación de los alumnos – visible en la inestabilidad de la matrícula y la promoción de materias – la falta de recursos económicos y financieros que la provincia ponía a disposición del instituto dejan de manifiesto la misma condición que atravesó el proceso de creación de las escuelas secundarias durante la década del veinte y el treinta en Santa Cruz. Ello refleja claramente por un lado, que el campo educativo en

⁸⁰ Un ejemplo de ello, es el nombre del plan de estudios de la carrera de Comunicación Social de la Universidad Nacional de Córdoba, el cual denominaba una comunicación para la liberación. Con la llegada del gobierno militar de 1976 se anuló y se cierra la carrera y es reabierto con un nuevo plan de estudios que no refleja el espíritu anterior.

su devenir no había consolidado el sistema educativo. Por el otro, que el Estado provincial aún estaba en formación dado que el modelo económico que lleva adelante, basado en la producción minera, petrolera, ganadera, requería de mano de obra no especialmente calificada hecho que llevaba - muy lentamente - a la definición de sujetos con un marcado desinterés en desarrollar instituciones que posibilitaran su reproducción social. Ello resituía a la “nada” como descriptor; la “nada” se constituye en el eje de la organización sobre lo material: no hay escuelas, no hay hospitales, no hay caminos, no hay. La “nada” se construye como un significativo estructurante del espacio social pero sobre las necesidades primarias. Las necesidades culturales – en palabras de Agnes Heller – no eran prioridad, primero había que resolver lo urgente, lo que no hay.

Es dentro de este proceso de constitución del espacio social santacruceño donde es posible leer los encuentros y desencuentros que se dan entre el gobierno provincial y la Universidad Nacional del Sur – casa de estudios que se estableció como la garante de certificación de los estudios superiores de la región - dados durante los primeros años de la década del setenta.

Cabe estacar que la tensión marcada comienza a diluirse cuando en el año 1973 se crea la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco en la localidad de Comodoro Rivadavia - Chubut. Este hecho incidió en la consolidación del campo educativo de “zona norte”⁸¹ llevando a la firma de un convenio entre el Estado

⁸¹ Se denomina así a las localidades ubicadas al norte de Santa Cruz: Caleta Olivia, Pico Truncado, Deseado, Las Heras.

Provincial para la creación del Instituto Superior de Formación Docente para profesores de enseñanza primaria y secundaria.

“... la creación del instituto en Caleta Olivia se constituyó en la primera acción política concreta que el Estado provincial realizó por sí mismo en el norte santacruceño respecto a la educación terciaria, y por lo tanto da origen a la etapa fundacional de nivel superior en este espacio regional” (Pérez, A. Et all; 2006: 299).

Pese al impulso dado a este proyecto, este instituto no duró en el tiempo, el acuerdo (465/73) que autorizaba la creación de estos institutos fue vetado por María Estela de Perón al fundamentar que:

“...las creaciones institucionales contuvieron violaciones de disposiciones sobre la autorización de gastos y sobre el trámite correspondiente en la cámara de ley...”
(Pérez, A. Et all; 2006: 299)

Sin embargo, esta no fue la única intervención del gobierno nacional en el desarrollo de acciones educativas en la patagonia. Tras un desencuentro del gobierno peronista con la congregación salesiana, el Estado nacional intervino la Universidad Nacional San Juan Bosco. Este hecho llevó a un fuerte conflicto con la iglesia católica llevando a la restricción del apoyo del gobierno nacional a esta casa de estudios superiores.

Sin lugar a dudas, la no absorción por parte de la reciente Universidad Nacional instalada en Comodoro Rivadavia de los Institutos Superiores de Formación Docente y su posterior cierre a partir del veto de dicho acuerdo, implicó una nueva frustración para los habitantes de la zona norte de Santa Cruz que se sienten “desprotegidos y abandonados” por las autoridades provinciales y organismos escolares. Este “sentimiento” se torna evidente en la siguiente solicitada⁸²:

“ ... se me ocurre que al quedar excluida la zona norte de la provincia de Santa Cruz de los beneficios de la cultura universitaria, se ha subestimado y avasallado hasta límites insospechados las más caras y legítimas aspiraciones culturales de un pueblo noble, que espero ansioso y por todas estas circunstancias y desencuentros de los hombres, debe relegar sus ideales de perfección un desmedro de su propio futuro. Las fronteras de la cultura superior están allí, al alcance de la mano, pero no llegan o pasan por elevación ... ”

El conflicto sobre la construcción del campo educativo comienza a “consolidarse” en el año 1976 cuando el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación crea la escuela Normal Superior de Río Gallegos – el cual da continuidad a los alumnos del Instituto de Formación Docente brindando así continuidad – y la provincia crea, en Caleta Olivia la Escuela Superior de Profesorado para la enseñanza de la primaria y preescolar.

⁸² Diario “El Patagónico” Comodoro Rivadavia, 9/8/74

Uno de los últimos hechos que marcaron esta etapa es el golpe de Estado dado el 24 de Marzo de 1976. Daniel Filmus (2007) indica que durante los años que llevó este golpe la disciplina y el orden fueron los conceptos que primaron y organizaron la vida cotidiana de las escuelas de todo el país. Ello, tampoco fue ajeno en Santa Cruz. El claro ejemplo de ello fue el decreto que el interventor militar de la Provincia de Santa Cruz dio el 19 de julio de 1977:

*“... implantación de un régimen uniforme para los establecimientos provinciales de nivel terciario (...) y la adecuación de los centros de los estudios superiores a las necesidades provinciales y la provisión de un nivel académico apropiado para la articulación de los estudios con otros de distinta jurisdicción (...) y habida cuenta que a partir del 24 de marzo de 1976 se ha encarado en el área de los estudios superiores un proceso de redimensionamiento universitario acorde a los criterios racionales que los inspiran deben orientar el accionar educativo provincial y posibilitar de tal manera, la integración a un sistema nacional de educación...”*⁸³

Estas adecuaciones se “visibilizaron” en el cambio de nombre de los institutos y en el perfil de ellos. Siendo así el Instituto Universitario de Santa Cruz paso a llamarse: Estudios Superiores General José de San Martín y, la Escuela Superior de Profesorado de Caleta Olivia se llamó Centro de Estudios Superiores General Manuel Belgrano. Las competencias de estos institutos sería, por un lado, la de formar técnicos profesionales y en particular actuar como centro de investigación,

⁸³ Decreto nº 789/77

estudio, información y difusión. Por otro lado, contribuir al perfeccionamiento educativo del tercer nivel.

Según Ariel Pérez (2006) la premisa de orden y disciplina fue llevada adelante por el padre Mario Selvestrel quien estuvo un rol decisivo en las instituciones salesianas de zona norte. Bajo la combinación de un carisma autoritario y heroico llevó adelante un modelo educativo donde era posible advertir elementos de elitismo y autoritarismo.

Los años de la última dictadura en Argentina no fueron tan virulentos en Santa Cruz aunque si cuentan en la lista de desaparecidos militantes peronistas de la localidad de Cañadón Seco como así lo recuerda CO 22:

“... ‘Puño’ me vino a ver cuando salía del EICO y me dijo que venía verme para conocerlo a Matías que era bebe...imagináte eso fue en el ’76. Salimos del colegio y nos fuimos para Cañadón pero en la entrada había un grupo de militares que estaban frenando. Tenía mucho miedo pero yo no tomaba real dimensión de lo que estaba pasando. Pasamos lo mas bien. Esa noche cenamos y me dijo que venía a despedirse, y fue así, no lo vi más a Puño, esta desaparecido mi amigo de la infancia, con el que jugué y aprendí todo...ahora que lo pienso a la distancia a él le debo la militancia en el gremio, el me dio las fortalezas para que todos tengamos derechos y dignidad en el trabajo...”⁸⁴

⁸⁴ Mónica Galván en el homenaje a Puño en Cañadón Seco 24/03/2011

Las distancias físicas agudizan las distancias sociales, pero en el caso del gobierno militar de la última dictadura argentina, acortó las distancias y unificó al país en el mismo flagelo; atravesó las instituciones y resquebrajó el tejido social. Se llevó consigo el ímpetu y el deseo de cambio. Desde esa época nada volvió a ser igual, y Santa Cruz no quedó ajena a ese proceso.

b- De 1983 hasta 2001. De Ansias y desaciertos.

“El nuevo presidente, Raúl Alfonsín, asumió el 10 de diciembre de 1983 y convocó a la concentración a la Plaza de Mayo; para marcar las continuidades y rupturas con la tradición política anterior, desechó los “históricos balcones” de la Casa Rosada y eligió los del Cabildo. Como en 1916, la multitud que se volcó a las calles sentía que la civilidad había alcanzado el poder. Pronto se puso de relieve no sólo la capacidad de resistencia de los enemigos jugados vencidos, sino la dificultad para satisfacer el conjunto de demandas de todo tipo que la sociedad había venido acumulando y que esperaba ver resueltas de inmediato, quizás porque a la clásica imagen del Estado providente se le sumaba la convicción – alimentada por el candidato triunfante – de que el retorno de la democracia suponía la solución de todos los problemas...” Luis Alberto Romero (2004: 243)

Con la reapertura democrática, la década del ‘80 comienza a promediar marcada de la necesidad de pluralizar las voces, abrir los espacios e iluminar las instituciones. Por tanto esta época no fue menor sino que indicó y recomienzo de una nueva etapa en el devenir del espacio social argentino.

Alentada por los nuevos aires que traía la apertura democrática, Argentina comenzaba a andar y a reconocerse. En este sentido, y como lo plantea Luis Alberto Romero (2004) los primeros años del gobierno de Raúl Alfonsín estuvo marcado por la inflación, una deuda externa multiplicada con fuertes vencimientos inmediatos, un Estado carente de recursos – y con ello, sin poder atender a los variados reclamos de la sociedad –, poca capacidad para dirigir la crisis, el peronismo con una marcada inestabilidad interna y un presidente con acompañamiento ciudadano pero no corporativo. Al respecto, el autor indica:

“...cuando asumió el gobierno, el presidente Alfonsín tenía detrás de sí una enorme fuerza, cuya capacidad era aún una incógnita: la civilidad, identificada toda ella, más allá de sus opciones políticas, con la propuesta de construir un Estado de derecho, al cual esos poderes corporativos debían someterse, y consolidar un conjunto de reglas capaces de zanjar los conflictos de una manera pacífica, ordenada, transparente y equitativa...” (Romero, Luis A.; 2004: 244)

De esta manera, esta época estaba signada por la modernización cultural, la participación amplia/ pluralismo, el rechazo a todo dogmatismo, el desarrollo de un programa de alfabetización masivo, la exacerbación de la libertad de expresión, la incorporación a la política de intelectuales para fundamentar y dar contenidos a los cambios necesarios en la matriz social de la reapertura democrática, la sanción de la Ley de Divorcio y la Ley de Patria Potestad Compartida.

En materia de derechos humanos - hecho sensible y basal al gobierno de la reapertura democrática -, se crea la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) con la finalidad de investigar los casos de violación a los derechos humanos durante la dictadura militar dada entre los años 1976 hasta 1983. Con esta acción de Estado materializada política social, comienza a discutirse el rol de los militares, la dictadura y la guerra de las Malvinas.

Sin embargo, esta acción se lleva adelante dentro de una marcada transformación institucional: se investiga a los militares, se los comienza a juzgar pero no se transforma la estructura castrense. Esta situación plantea un complejo político que puede verse replicado en las acciones violentas de los oficiales dadas en los levantamientos de los “carapintadas”, la ley de Obediencia Debida y Punto Final y la cristalización del conflicto en el discurso denominado: “teoría de los dos demonios”⁸⁵. Ella se erigía frente al planteo que sostenía que durante el gobierno de facto dado se perpetró un genocidio de Estado por manos de las fuerzas militares.

Otro de los factores que definió este gobierno fue el rol de los sindicatos. Estos, que fueron decisivos durante las décadas anteriores, se vieron debilitados en su rol político junto al peronismo y muy afectados por la aguda crítica que le daba la sociedad por sus acciones corporativas. El gobierno nacional tomó nota de ello e impulsó acciones tendientes a democratizar los gremios con el claro objetivo de diversificar y pluralizar la representatividad de los trabajadores. Pese a ello, cabe destacar que, gremialmente, cumplieron un rol central frente a la crisis económica

⁸⁵ Con ello se hace referencia al planteo referido a los roles de las organizaciones armadas dentro de la dictadura. Según ello, los militares y los guerrilleros se habían enfrentado en una suerte de guerra urbana. Siendo así, no había víctimas sino coparticipes.

dada durante este período, Tal como lo indica Luis Alberto Romero, los sindicatos realizaron 13 paros y así convertirse en la “expresión del descontento social”.

Otro punto que determinante de este período fue el “Plan Austral” el cual fue planteado con la finalidad de dar respuesta a la inflación creciente dada desde la dictadura junto al déficit fiscal, la deuda externa – por acumulación de intereses -, el aumento del gasto público – como consecuencia de un Estado grande – la baja recaudación – dada por la precaria respuesta al cumplimiento impositivo de los contribuyentes – y la falta de crédito externo – consecuente con la “mala imagen” de la Argentina en el período dictatorial -. En este sentido, indica Luis Alberto Romero:

“... el problema, que en lo inmediato repercutía en una inflación permanente que distorsionaba las condiciones de la economía afectando finalmente la propia capacidad del Estado para gobernar efectivamente la economía y la sociedad misma...” (Romero, Luis A.; 2004: 255)

Frente a esta situación, y tras la aplicación de diversas medidas económicas⁸⁶ que no tuvieron el éxito esperado, el presidente Raúl Alfonsín reemplaza al ministro Bernardo Grinspun por Juan Sourrouille quien comienza a desplegar un conjunto de medidas aglutinadas dentro del Plan Austral. Estas buscaban, bajo el signo de una nueva moneda – el Austral – desalentar las conductas especulativas e impulsar la

⁸⁶ El otrora ministro de economía Bernardo Grinspun tomo las medidas: mejora de las remuneraciones de los trabajadores, disposición de créditos ágiles para empresarios medios, control del crédito y la aplicación del “Plan Alimentario Nacional” política centrada en la distribución de cajas con alimentos a los sectores mas vulnerables del país.

producción y el crecimiento económico; para ello se congelaron los precios, salarios, tarifas de servicios públicos, se regularon cambios, se suprimió la emisión monetaria para equilibrar el déficit fiscal.

Este nuevo combo de medidas solo logró frenar la inflación por unos meses, a fines de 1985 volvió a desatarse la crisis por el derrumbe de los precios mundiales. Esta situación llevó a que renacieran las pujas corporativas.

En el año 1987, en la constante búsqueda de alternativas que permitiera salir al país de la depreciación financiera, el gobierno nacional planteó un paquete de reformas con el aval del Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Entre estas las medidas sugeridas se encuentra el necesario achicamiento del Estado situación que abrió la puerta a las privatizaciones.

Mientras se debilitaba el gobierno de Alfonsín, el peronismo comenzaba a reorganizarse y tomar fuerza. Entre los líderes de este nuevo agrupamiento, se encuentra Carlos Menem y José Manuel De la Sota. Más allá que siempre apoyó la democracia cada vez que hubo un intento de *golpe de estado*, el peronismo no apoyó las medidas que impulsaba Raúl Alfonsín. Este movimiento capitales llevó a que se debilitara significativamente el gobierno nacional y con ello, se agudizó la crisis económica la cual devino con una fuerte convulsión social; el Plan Austral *fracasó* y planteo un escenario donde los saqueos y la hiperinflación fueron los protagonistas en este nuevo escenario argentino.

Otro de los aspectos a considerar es el referido al campo educativo. Sin lugar a dudas la movilidad de este campo responde a la cadencia que plantearon el entrelazamiento de las aspectos indicados anteriormente. En referencia a ello Daniel Filmus (2007)

sostiene que una de las principales acciones que se puede destacar del gobierno del ex Presidente Raúl Alfonsín es la de implementar una política educativa dirigida a *desmantelar* el orden autoritario a partir de la transmisión de valores democráticos. Los ejes sobre los cuales se acentuó esta premisa son los de *generar una cultura participativa* en vistas de democratizar las relaciones sociales en la educación.

Según indica el autor, este proceso emprendido en la reapertura democrática:

“...absolutizó el papel del Estado en la transición democrática en torno al cambio de normas, reglamentos y prácticas que permitieran desmontar el sistema autoritario que rigiera en la etapa anterior” (Filmus, D; 2007: 37).

Si bien esta impronta resultó significativa para el momento en el que el país comenzaba abrirse, no se trabajó sobre el rediseño de los contenidos curriculares a menos que se refirieran a la formación cívica y ciudadana.

El gobierno de Alfonsín avanzó significativamente en la búsqueda de una educación centrada en la participación y la pluralidad. Para ello posibilitó la apertura de los centros de estudiantes en las escuelas secundarias y universitarias; se repatriaron docentes universitarios y se generaron las condiciones para la eliminación de los cursos de ingreso en el nivel medio y la universidad.

Si bien estas medidas fueron sustanciales para el momento que vivía el país, esta elección política de favorecer la democratización de las instituciones educativas no tuvo su correlato en el desarrollo de acciones educativas que fortalecieran su calidad.

En este sentido, sostiene Daniel Filmus:

“...el importante rol desempeñado en el desmantelamiento del orden autoritario no estuvo acompañado de políticas educativas dirigidas a retomar su responsabilidad en torno a brindar reales posibilidades de acceso a una educación de calidad para todos los argentinos (...) su capacidad en la construcción de un sistema democrático de convivencia no tuvo su correlato en la posibilidad de generar las condiciones socio – económicas que la mayoría de la población reclamaba. La situación de hiperinflación, el estancamiento económico, la distribución regresiva de los ingresos, la ineficiencia del gasto público, el enfrentamiento corporativo, el aumento de la marginalidad y los conatos de la violencia anómica en distintos lugares del país, contribuyeron a generar un creciente consenso respecto a la característica terminal de Estado vigente” (Filmus, D; 2007, 39)

La reapertura democrática se daba en un momento en el que Latinoamérica comenzaba a transformarse radicalmente. Las marcas que dejaron las dictaduras en el tejido social hacían mella agudizando, en la mayoría de los casos, la diferencia social, cultural y económica.

Para distintos intelectuales, como organismos como la CEPAL, la generación de los '80 estuvo perdida. No solo porque decreció el PBI – 9,6 % - el marcado crecimiento de la desocupación y con ello la desigual distribución de la riqueza sino por el advenimiento y agudización de las recetas que el neoliberalismo trajo consigo para las insipientes economías latinoamericanas.

El gobierno de Raúl Alfonsín fue considerado de transición y devino en un proceso complejo que debía maniobrar con los diversos actores sociales que propiciaran la *institucionalidad*. Siendo así, se pueden resumir las principales acciones de este gobierno en: lucha contra el autoritarismo, democratización, la modernización de las instituciones y de los mecanismos de la economía; acciones que pueden ser visibles en la reforma del Estado, la apertura económica al mundo y su desregulación. Estos ejes estaban consolidados – como lo indica José Luis Romero (2004) – en las premisas de democracia, equidad, ética de la solidaridad, y movilidad de la civilidad. En este sentido Romero indica:

“... las frágiles bases de su poder residían en la coherencia y tensión de esa civilidad que la había consagrado presidente. Sus limitaciones pasaban por la fidelidad del pacto inicial, construido en torno del principio del bien común, pronto corroído por el resurgimiento de los intereses sectoriales, por la primacía de nuevas cuestiones, no contempladas inicialmente, como las económicas, y por la emergencia de nuevas alternativas políticas, que lo privaron de la iniciativa discursiva...”
(Romero, J.L; 2004:262)

Tras los levantamientos carapintadas, el enfrentamiento en Campo de Mayo por el movimiento Todos por la Patria, el Plan Primavera, el Austral y la agudización de la crisis económica devenida en hiperinflación, Raúl Alfonsín, entrega antes el mando a Carlos Saúl Menem. Esta situación si bien se da dentro del marco de una marcada

crisis económica se destaca porque es la primera sucesión constitucional desde 1928 y la primera desde 1916 donde un presidente le dejaba el poder opositor.

Este proceso de reapertura democrática deja de manifiesto que la democracia, por si sola, no daba respuesta a las demandas sociales y la crisis económica. Menem llega a la presidencia bajo un signo populista que abruptamente es reconsiderado bajo las medidas dadas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional bajo el signo del “Consenso de Washington”. Con el gobierno de Menem, entonces, comienza otro momento significativo de nuestro país: el neoliberalismo se imponía con creces en una argentina que estaba aprendiendo a vivir en democracia.

Estos primeros pasos que da el gobierno democrático tras la dictadura matizaron la incipiente provincia de Santa Cruz. Siguiendo la misma cadencia de los movimientos anteriores, este espacio social asumió el desafío democrático creando y consolidando nuevas instituciones.

La reapertura democrática y la movilidad del campo educativo en Santa Cruz

Marcadamente alejada del centro convulsionado del Estado argentino- de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, entre otros - , Santa Cruz también vivió la crudeza de las acciones llevadas adelante por el gobierno militar de la dictadura dada desde 1976 hasta 1983. El campo educativo no quedó ajeno a ello; tal como sucediera en el resto del país, las secretarías y ministerios estaban intervenidos por militares que no solo gestionaban sino que diseñaban “políticas” al respecto del área en el cual quedaban

inmersos. Esta situación llevó a que no fuera una etapa de transición; todo lo contrario. El gobierno militar sonsacó el tejido social arando grietas que todavía dejan huellas en el tejido social argentino.

Uno de los aspectos que marcaron esta época fue la creación de carreras e instituciones de educación terciaria. Según indica Carlos Pérez Rasetti⁸⁷ se gestaron múltiples y variadas irregularidades a tal punto que institutos terciarios creaban carreras con títulos de licenciatura⁸⁸. Sin lugar a dudas esta situación no solo planteaba una marcada incompetencia de títulos sino que estas casas de estudio no contaban, por un lado, con docentes con títulos competentes – “... *había profesores que iban rindiendo las materias junto a sus alumnos ...*”⁸⁹ – y, por el otro, las carreras y con ello, los planes de estudios, no tenía la acreditación necesaria y requerida para certificar los conocimientos impartidos.

Otro de los aspectos que no solo se heredaban del gobierno de facto sino que provenían – en palabras de Pérez Rasetti - de la forma de distribución de poder que había asumido el gobierno de Santa Cruz, radicaba en la forma de organización de las secretarías.

⁸⁷ Carlos Pérez Rasetti fue subsecretario de educación durante el gobierno de Arturo Puricelli, desde el año 1983 hasta julio de 1984. Se desempeñó como docente en el nivel medio y el terciario dentro de área de Letras. Fue director de departamento de sociales del Instituto Universitario de Santa Cruz desde el año 1985 hasta el 1987 momento en el que es elegido rector interventor y luego normalizador en el proceso que llevo la constitución de la UNPA. Luego de ser aprobada como universidad, en el año 1995 es elegido por la Asamblea Universitaria como el primer rector de la ya Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Trabajó en CONEAU y se desempeña dentro áreas del gobierno nacional en materia educativa y sigue ejerciendo su rol docente tanto en la UNPA como en diversas universidades nacionales e internacionales.

⁸⁸ “... *creo que el caso emblemático fue el de los Salesianos. Tenían una licenciatura en administración de empresas pero ellos son una institución terciaria. Nadie les había abalado el título y los programas. Era una verdadera locura!, los salesianos hacía cualquier cosa!*. Entrevista a Carlos Pérez Rasetti. 26/06/2013 Palermo - Buenos Aires

⁸⁹ *Ibíd.*

“... el Consejo de Educación de Santa Cruz nace en una etapa – el de la creación de la constitución provincial – muy signada por el conflicto antiperonista (...) toda la constitución de Santa Cruz estaba hecha para que el poder quedara distribuido. Sacaba el poder al ejecutivo, por eso no funcionaba. Los gobernadores que pudieron funcionar tenían un fuerte respaldo en la cámara de diputados que gobernaban como si la constitución le diera más poder del que tenían...”⁹⁰.

En ese sentido, Pérez Rasetti sostiene que el Consejo de Educación era un organismo autónomo y solo tenía relación con el Ministro de Gobierno. Estaba formado por tres miembros – docentes - nombrados por la cámara de diputados:

“...respondían a la cámara por lo tanto podían hacerle pito catalán al gobernador. No los podía sacar nadie, solo con juicio político; imagináte el poder que tenían...”⁹¹

Según lo indica el entrevistado, esta forma de organización era una forma de abordar políticamente la dinámica del Estado, es por ello, que desde la reapertura democrática se plantea la realización de otro esquema de trabajo, es decir, otra forma de abordar la problemática pero, desde una mirada política. Siendo así, frente a la

⁹⁰ *Ibíd.*

⁹¹ *Ibíd.*

intervención del Consejo durante la dictadura, el grupo que impulsaba Pérez Rasetti llevó a cabo dos acciones:

- La creación de las direcciones provinciales por niveles. Con ello se pretendía abordar la problemática de cada área de la educación desde su particularidad. Se le planteó al subsecretariado de educación una estructura política desde abajo: se eliminó la figura del supervisor general y cada director de nivel conformaba el Consejo.
- Se aprobó la Ley donde toda estructura quedaba reflejada allí. Con ello abordaba la legitimidad y legalidad del proceso emprendido.

Este proceso de cambio estuvo llevado adelante por un grupo de técnicos profesionales que desarrollaron acciones teniendo en claro que lo que se debía emprender era un camino marcado por la *política educativa*. Acciones, por tanto, que nutrieran un modelo de educación determinado.

Junto a estas medidas formativas planteadas se llevó adelante un conjunto de medidas destinadas a mejorar las condiciones edilicias de las escuelas tanto rurales como secundarias. Por aquellos años crecía el número de escuelas primarias y secundarias pero varias de ellas estaban en condiciones precarias. De manera que estas medidas impulsadas debían ser tomadas de manera urgente y sustanciosa.

En ese sentido se radicaron docentes para capacitar y brindar contención a aquellos que se desempeñaban en las zonas más inhóspitas de Santa Cruz. La mayoría de los maestros rurales llegaban desde la provincia de Entre Ríos donde había una

institución que los formaba. Sin embargo, y más allá de ello, no estaban preparados para trabajar en localidades con una marcada distancia y diferencia como las que tiene la provincia.

Este nuevo esquema impulsado por la gestión del grupo de que dirigía Pérez Rasetti tuvo grandes oposiciones provenientes del sector del radicalismo y el incipiente gremio docente ADOSAC (Asociación Docente de Santa Cruz):

“... el planteo era: están violando la constitución. No puede ser que la política conduzca a la educación. Es un argumento a mi juicio, ridículo, por que es como que el gobernador diga: la educación no es mi tema no me eligieron para eso...”⁹²

El proceso de cambio impulsado por Carlos Pérez Rasetti se interrumpe a mediados de 1985. Según indica el entrevistado, la conflictividad hacía difícil continuar con las transformaciones políticas:

“... yo no evalué que ese fenómeno que habíamos ganado en la provincia y que a nivel nacional había ganado el radicalismo. Entonces la gente sentía como que nuestra legitimidad no era tanta. De alguna manera ellos también tenían una legitimidad ganada y también era un proyecto nacional que se sentía más representado que nuestro proyecto”⁹³.

⁹² Ibid.

⁹³ Ibid.

Santa Cruz era una de las pocas provincias donde no había ganado la Unión Cívica Radical, esta situación llevó a que los funcionarios que el peronismo había logrado insertar en la gestión de esas provincias donde había ganado las elecciones, comenzaran a consolidar cierto poder dentro del partido⁹⁴.

Con el paso de los meses y la radicalización de las medidas la resistencia de la oposición se agudizó y llevó a que renunciara el equipo de trabajo que conducía Pérez Rasetti. Cuando terminó este proceso devino una nueva gestión que quiso restaurar la estructura anterior pero no pudo volver sobre los pasos dados; todo parecía indicar que había comenzado un nuevo período en la gestión educativa dando una particular dinámica al campo de la educación en el espacio social santacruceño.

Los primeros pasos en la creación del sistema de educación superior en Santa Cruz.

Tal como se expresó anteriormente la creación del sistema de educación superior responde al mismo proceso que lleva adelante el campo educativo. Tal como lo indica Carlos Pérez Rasetti, ello es el producto del proceso de unificación de los institutos de educación superior posibilitado por el decreto 740 dado en el año 1984.

En este se adscriben todos los institutos terciarios en el Instituto Universitario de

⁹⁴ Un ejemplo de ello es el lugar que los diversos referentes santacruceños comenzaron a gestar en el campo, por ejemplo, de la educación. Carlos Pérez Rasetti formó y forma parte de ese espacio. El análisis de la dinámica del campo político desde la reapertura democrática seguramente permitirá ver con mas claridad como este grupo político se posicionó en la conducción del gobierno nacional a un poco mas de treinta años de la reapertura democrática.

Santa Cruz (IUSC) contando con el aval académico de la Universidad Nacional del Sur. Al respecto se pueden señalar tres instancias cruciales:

El primer intento para unificar a estas instituciones fue la creación del Consejo Provincial de Educación Provincial (COPES) alrededor de 1986. Las primeras instituciones fueron los Institutos de Profesorado de Nivel Terciario que fueron la base de creación de los cuatro Centros de Estudios Terciarios (CETS) alrededor de 1980. Estos Centros ofrecían predominantemente Profesorados en Nivel Primario, Nivel Inicial y algunos en Educación Especial. Paralelamente funcionaba el Instituto Universitario Santa Cruz (IUSC) creado en el año 1963 a través de un convenio entre la provincia y la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la cual dependía académicamente. El COPES, que funcionó hasta los '90, se constituyó en el primer espacio estratégico de coordinación de la Educación Superior de la Provincia; espacio político en el que se empezó a gestar la construcción de la universidad provincial.

En 1990 y por decreto del gobierno provincial, se crea la Universidad Federal de la Patagonia Austral (UFPA) que suplantó al IUSC. Sobre la base de los CETS se crean las Unidades Académicas cuyas sedes regionales fueron: Unidad Académica Río Gallegos, Unidad Académica San Julián, Unidad Académica Río Turbio y Unidad Académica Caleta Olivia. El Rectorado comenzó a funcionar en la ciudad de Río Gallegos. Es importante señalar aquí, que uno de los procesos particularmente conflictivos fue el origen de la Unidad Académica Río Gallegos en los momentos en que el CETS RG tuvo que fusionarse con el IUSC.

La actual Universidad Nacional de la Patagonia Austral fue creada en 1995 cuyo antecedente fue la UFPA y las Unidades Académicas que la componen siguen siendo las mismas. A partir de aquí, la universidad cambia su status y comienza un proceso de adaptación a los parámetros nacionales establecidos para este tipo de universidades. Se vuelven a producir cambios significativos al interior de la institución y a su relación con el vigente Instituto Provincial de Educación Provincial, con especial referencia a las relaciones interinstitucionales entre sus miembros.

Cabe destacar que este proceso de creación de la universidad tiene como telón de fondo la sanción de la Ley de Educación Superior. Proceso marcado por la profunda discusión que se dio en todo el país sobre los ejes: autoevaluación y evaluación externa de carreras, gratuidad, equidad, ingreso irrestricto, categorización de investigadores, autonomía y autarquía. El debate y sanción de esta ley constituyó una marca insoslayable dentro del proceso universitario. Al calor de estos debates transformadores comenzaba apensarse la UNPA; inmersa en un proceso donde se buscaba dar cuenta de un nuevo modelo de universidad que no fuera el colario de los esquemas que las universidades centrales había gestado hace mas de cien años.

A partir de la creación de la UNPA comienzan a plantearse sucesivos forcejeos con el Instituto Superior No Universitario referidos a qué institución debería ofertar la formación docente, entre otras cuestiones. La ley de creación de la universidad nacional es de 1994.

Desde la creación de la UNPA hasta la actualidad fueron multiples y variados los cambios que tuvo que atravesar. Se gesta el modelo de educación a distancia como la

necesidad de dar respuesta a aquellos alumnos no residentes en las localidades donde están ubicadas las unidades académicas (UUAA). Tal como lo recuerda la Secretaria General Académica, Mg María José Leno⁹⁵:

“... al comienzo el tema consistía en dar respuesta. Le mandabamos las fotocopias por correo, algunos venían hasta Caleta para que le expliquemos algo, algunos profesores se copaban y te daban una mano pero no eran los muchos. Ellos rendían como libres... después cuando apareció el correo electrónico en vez de mandar por correo mandabamos por mail pero eran los pocos los que tenían internet... en el medio tuvimos capacitaciones y empezamos a darle vuelta al asunto del modelo de educación a distancia...”

Durante la década de los '90 el proceso que atravesó la universidad fue de acomodamiento a la nueva forma institucional que asumía: *“... había que ir para adelante porque para atrás estaba la nada, el abismo...”*⁹⁶. El sentimiento era que estaba todo por hacerse. Pero todo lo que se debía hacer se daba dentro de un marco económico y político complicado. Fue en los noventa que comenzaba a debatirse la Ley de Educación Superior que planteaba profundas modificaciones al sistema educativo, deviene la reducción de presupuesto universitario, se agudiza la crisis económica y renuncia el Presidente De la Rúa.

⁹⁵ María José Leno, entrevista septiembre 2012 San Julián

⁹⁶ Carlos Pérez Rassetti, entrevista julio 2013 Buenos Aires

En ese marco la UNPA comienza andar, a consolidarse y crecer. A partir del año 2001 comienza a marcarse un nuevo desafío: darle marco institucional al programa de alumnos no residentes. Para ello un grupo de docentes, decanos y directores de departamento plantea la creación del programa de educación a distancia. Allí comienza a delinearse las diversas acciones que, luego, serían los ejes sobre los cuales se acentará el modelo educativo que la universidad tomará como propio.

Junto con la universidad de Islas Baliares y con el apoyo del gobierno nacional y provincial, la UNPA impulsa la creación de los *cibereducativos*, espacios que primero nacieron como espacios tecnológicos ubicados en distintas localidades de la provincia donde los alumnos no residentes iban a buscar materiales, se inscribían en las carreras, usaban las computadoras en el caso de no tener conectividad en su casa.

Según indica Samanta Ramos, responsable de la gestación de este proceso, lo que comenzó como una ventanilla de atención a los alumnos se transformó en un proyecto en el cual se busca no solo brindar servicio a los alumnos sino establecerse como un espacio de encuentro para la comunidad. Siendo así, en los *cibereducativos* se brindan talleres para los adultos mayores en el manejo de la computadora, se capacita emprendedores, se realizan diversas actividades de extensión que brinda la universidad para la comunidad.

Tal como expresaron los entrevistados, el *ciber* es la universidad en la localidad. Es referenciada desde ese lugar, no como una “ventanilla” sino como el lugar donde van a estudiar, a evacuar dudas, a buscar material.

En los últimos años, la UNPA aprobó en el Consejo Superior la adopción del modelo educativo bimodal. Este ya no es una alternativa sino el camino educativo a seguir.

Entre los fundamentos que esgrime para plantear este modelo esta la necesidad de dar respuesta a las características que asume la región: dispersión geográfica y marcada distancia.

El proceso de adpción de este modelo, por parte de las UUAA no ha sido fácil dado que se enfrentó a las diferencias políticas propias de la universidad pero lo que pone en situación – y en discusión – un modo de entender la educación pública en una región como en la que está incerta.

En la última década la universidad fue consolidando sus pasos, modificó su estatuto y, como expresa la Secretaria de Extensión Mg. Virginia Barbieri, está comenzando a andar por una senda consolidada y se abre paso hacia nuevos caminos.

Segunda sección

Sobre la estructura objetiva del campo educativo

Presentación

Para asir y comprender las *dimensiones de las representaciones sobre educación superior*, hay que insertar al sujeto en la estructura objetiva del campo que articula dichas representaciones sociales las cuales – como se expresó- son construidas en la vida cotidiana. Esta inserción permite leerlas dentro del movimiento de dicho campo – en este caso, el educativo - atendiendo a su materialidad y significatividad, por tanto, al orden de las prácticas. Ello se debe a que, en las *representaciones sociales* se hayan un contenido mental concreto que se basa en una acción de pensamiento que restituye simbólicamente algo. Ese “algo” puede estar cerca o lejos pero es ciertamente importante porque allí, dichas representaciones, asumen la aptitud de fusionar precepto, concepto y su imagen. “Algo” que forma parte de la dimensión material simbólica de la práctica del sujeto. “Algo” que es constitutivo y constituyente de esa estructura objetiva que se pretende abordar.

En este sentido, indagar la relación establecida entre estudiar en la universidad y su ubicación en el espacio social – atendiendo al acceso al capital económico y cultural - conduce a aprehender el sentido asignado a la educación superior. Ello se debe a que, abordar la percepción y apropiación que se realiza en torno a ella, implica reconocerla dentro de la relación que se da entre la práctica del sujeto, la universidad – en este caso la UNPA – y la imagen que este se construye de ella. Sin embargo, cabe destacar que ello no es un acto reflejo de “algo” exterior - en el sentido

conductista del término - sino que forma parte del desarrollo complejo de las prácticas de los sujetos.

Siendo así, y para dar cuenta de las dimensiones de las representaciones sociales, se debe considerar las trayectorias de los sujetos atendiendo a su capital heredado. Lo que implica que, las representaciones que las familias de los sujetos entrevistados construyen sobre la educación superior, inciden en la configuración/imagen que de ellas realizan los sujetos indagados.

Teniendo en cuenta lo expresado, el camino para dar cuenta de la construcción de esas *dimensiones* atravesará tres momentos:

- construcción de la estructura objetiva del campo educativo
- identificación de las propiedades específicas de la clase alumnos
- establecimiento de las relaciones que los miembros de esta clase establecen con la UNPA.

De esta manera, para la construcción del campo educativo santacruceño, se dará cuenta, en primer lugar, de las clases que lo configuran. En virtud de ello, se identificarán las propiedades su distribución y sus prácticas.

En segunda instancia, se comprenderá el principio de las divisiones objetivas y, en tercer lugar, la construcción de la estructura de clase atendiendo a: la forma, el volumen y valor del capital.

Para dar cuenta de ello, se observará la discordancia de las condiciones de realización de las prácticas del sujeto. Por lo tanto, se da cuenta de las trayectorias

individuales volcadas en las trayectorias colectivas. Ello implica, entonces, identificar el capital heredado; situación que permite a la vez identificar la posición y la disposición: el punto de partida y llegada.

Por lo tanto, las acciones de comprensión que se emprenderán para dar cuenta de la construcción del campo educativo girarán en torno a:

- definición de la clase
- prácticas de esa clase
- capital cultural, económico, simbólico
- el proceso de enclasmiento y desclasamiento

Recapitulando, se plantea que el camino para dar cuenta de las dimensiones, matices que asumen las representaciones sobre educación superior que realizan los alumnos que estudian en la UNPA, responden a un complejo entramado dado por la relación entre las prácticas del sujeto, su posición dentro del campo y el juego de posiciones que ello condice; es decir, las *dimensiones* son el vínculo planteado entre la significatividad y la materialidad de las prácticas en el devenir de sujeto.

Hacia una identificación de la estructura objetiva del campo educativo santacruceño

La puerta de entrada para asir esta estructura objetiva la proporciona la identificación de las clases que lo componen. Dentro del marco de este trabajo se establecen: la clase alumnos y la clase docentes. Ellas no son abordadas en sí mismas sino dentro de las distintas posiciones que ocupan dentro del campo educativo comprendiendo que son configuradas en relación al desarrollo económico y gestión de la política pública. Ello implica, por tanto, que son definidas en torno a las clases productivas y la compuesta por los agentes públicos. Cada una de estas tienen en común propiedades que las homogeniza y que plantean discordancia en las condiciones de adquisición y utilización de los capitales. Por lo tanto, la construcción de estas clases se efectúa a la luz de la definición del espacio social santacruceño realizado en la sección anterior. Es decir, el proceso de enclasmiento es el resultante del trabajo que realiza el investigador en el cual se reconoce los puntos de encuentro y ruptura matizando, en el caso que aborda esta tesis, en los tres períodos indicados: 1880-1920; 1921 -1958; 1980 – 2013. En cada uno de estos momentos, las posiciones que los sujetos fueron ocupando en el espacio establecieron determinadas relaciones donde vinculaban el capital económico y con el cultural. Desde dicha posición disputaron – y disputan – por la construcción de los sentidos que permiten significar el orden social, en este caso, el campo educativo.

Para abordar dicho proceso de enclasmiento, se va a observar el capital heredado asumido en la consecución de las trayectorias de los sujetos. La identificación de

estos aspectos permite asir la posición y disposición en su punto de partida y llegada. Por lo tanto, el reconocimiento de estos aspectos permite dar cuenta del movimiento del campo educativo.

En el caso que se analiza en esta tesis, el proceso de poblamiento y movimiento migracional son dos aspectos que establecen la dinámica de los campos y, con ello, configura las posiciones de los sujetos en el espacio social santacruceño.

Tal como se expresó en el apartado anterior, este proceso poblamiento asume una dinámica que se da de manera vertical: en relación al estado argentino; horizontal: movimiento productivo. Debido a ello, se puede sostener que la propiedad que homogeniza estos dos procesos, es del desarrollo de la producción. Sin embargo, las diferentes maneras en las cuales se constituye el patrimonio de las distintas clases y los modos como se emplean los instrumentos de reproducción que poseen, indican la relación que define la transmisibilidad del patrimonio fijando las maneras en las cuales ello se da. Esas “diferentes maneras” señalan las formas en las que se accede a los medios de producción; acceso tamizado por las disposiciones a actuar de los sujetos; disposiciones que marcan un lugar en el espacio social. Por tanto, esta propiedad de los medios de producción distingue, señala la desigualdad y coloca a los sujetos en virtud de su posesión.

Tal como se sostuvo en el apartado anterior, el proceso de poblamiento comenzó a finales del siglo XIX y continuó – asumiendo diversas tonalidades – hasta la actualidad. El movimiento constante responde a la migración pero asume, en cada momento, diferentes propiedades que gravitan, unas sobre otras, de acuerdo a la

posición preponderante en los períodos estudiados. Este movimiento, por tanto, se da atendiendo a las siguientes propiedades:

- Vertical: establecimiento de los límites del territorio argentino en sus dimensiones político económicas.
- Horizontal: reconoce al desarrollo económico como principal propiedad que configura el espacio social santacruceño.

La relación establecida entre los movimientos *verticales* – políticas instrumentadas desde el Estado argentino – y *horizontales* – las acciones productivas emprendidas por los colonos – propendieron a introducir el proceso de institucionalización del espacio social. Es decir, ello comprendió la creación de la escuela, puestos policiales, de bomberos, partidos políticos, sociedades rurales, entre otros. Fue en el encuentro de las políticas del Estado y las necesidades/exigencias que planteaban los residentes, es desde donde emergió el espacio social santacruceño; *no había nada y estaba todo por hacerse*.

El desarrollo de la institucionalización se dio bajo la impronta de establecer la conversión de intereses comunes en virtud de la configuración de intereses generales asociados al establecimiento de la “identidad nacional”. El establecimiento de la lengua común devino como necesidad de comunicación y fue institucionalizada por la escuela y las distintas oficinas públicas.

En el desarrollo este proceso se pueden establecer dos clases, la conformada por los **agentes del estado nacional**: empleados públicos y la de los **actores del proceso**

productivo: terratenientes u colonos. Durante este primer período, las prácticas emprendidas por la primer clase, responde a ejercer el poder del Estado en materia de frontera, conformación del estado civil y la promoción de políticas económicas. En cuanto a la segunda clase, sus prácticas se centran – fundamentalmente – en el desarrollo productivo.

Las posiciones que asumen estas clases plantean una disputa entre la propiedad de los medios de producción y la orientación que deben asumir las “instituciones creadas” por el Estado en virtud del espacio incipiente. Tal como se reseñó en el apartado anterior, la posesión del capital económico los coloca como agentes dominantes en el desarrollo de la producción, principal actividad reguladora del espacio social santacruceño.

El proceso de enclasmiento de la clase **actores del proceso productivo** se vio favorecido y consolidado por el creciente mercado internacional ovino; ello propició uniformidad y los consolidó como clase dominante. Por otro lado, el proceso de enclasmiento de la clase conformada por los **agentes del estado nacional**, se planteó enfrentándose a las diferencias internas que se daban cada vez que se tenía que tomar una decisión en torno gestión del territorio nacional. Esas diferencias fueron puestas en evidencia frente a los diferentes y divergentes criterios que el gobierno nacional - la capitanía de Carmes de Patagones y la administración santacruceño-, plantearon en materia de política educativa. Dichas diferencias también se enfrentaron a los intereses de la clase del sector productivo – situación que se observará más adelante-.

El desarrollo de las tecnologías de comunicación y transporte respondieron a este juego de posiciones dadas por los sujetos conformantes de las clases indicadas. La intencionalidad de su colocación en cada ciudad está marcada por la potencialización del sistema productivo. De manera que la instalación del telégrafo, el transporte marítimo, tranviario, aéreo marcó la ruta por los principales centros de producción ganadera.

Este proceso de enclasamiento gravitó la construcción de las clases indicadas al comienzo de este apartado: alumnos y docentes. La construcción del espacio social santacruceño – reconociendo como punto de partida las acciones emprendidas a partir del año 1880 - favoreció la diversificación de las prácticas de los sujetos comenzando a consolidar sus trayectorias para dar paso a un proceso de desclasamiento y reenclasamiento – sobre este aspecto se avanzará más adelante -.

En el siguiente período considerado (1921 – 1945), estas dos clases – agentes públicos y productivos – asumieron nuevas propiedades llevando a complejizarlas propiciando el reconocimiento de subclases. Esto se torna visible en el proceso de enclasamiento dado por la *clase productiva* cuya principal propiedad: el desarrollo del capital económico – en el sistema productivo – comienza a diversificarse. Es decir, el capital económico y cultural de *partida* se ve significativamente transformado en el período dado durante los años cuarenta.

En virtud de lo expresado, dicho “punto de partida” de la trayectoria de esta clase puede ser definido por las propiedades:

- La forma, volumen y valor del capital económico posiciona a los sujetos en una posición dominante dentro del espacio social santacruceño.
- La condición de “colono/migrante” orienta las prácticas educativas. El capital heredado se encuentra configurado por “su” lugar de origen (Inglaterra, Yugoslavia) definiendo su capital cultural, situación que orienta – atendiendo el caso que se está trabajando -, sus posiciones hacia el campo de la educación.

Durante el primer período, aunque ya había una escuela primaria, los hijos de esta clase – productiva -, estudiaban en Punta Arenas (Chile). En este lugar se compraban los bienes de consumo que provenían Europa. Si se observan las fotografías y testimonios de la época, la arquitectura de las estancias y casas, la vajilla y vestimenta reflejan las marcas del *punto de partida de la trayectoria de esta clase*, y con ello, las disposiciones a actuar dentro del espacio social santacruceño.

Se indicó anteriormente que, durante el segundo período, esta clase comienza a diversificarse. La creación de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y Yacimientos Carboníferos Fiscales (YCF) trajo consigo un nuevo impulso migracional que llevó a consolidar el poblamiento en el sur – Río Turbio con migrantes italianos de posguerra para la explotación del carbón– y al norte – Caleta Olivia con migrantes internos provenientes de las provincias del noroeste argentino para la explotación del petróleo -. Estos sujetos se incorporaron a esta clase en cuanto que incidieron en la constitución de la matriz /sistema productivo.

La propiedad que los distingue como subclases es la forma de acceso – y posición – del capital económico. Los sujetos, por tanto, conforman la subclase de

trabajadores o peones. Ella reconoce como antecedente, a los peones de estancia los cuales llegan a Santa Cruz como trabajadores “golondrinas”, arrendatarios. Estos acceden a los bienes de consumo que están dispuestos en su pueblo, es decir, no viajan a Punta Arenas como la sub clase terrateniente; sus hijos van a la escuela pública, participan de bibliotecas, sindicatos y partidos políticos vinculados al socialismo, comunismo o son anarquistas. Llegaron en busca de trabajo bajo la promesa de un mercado laboral en ascenso y se insertaron en el sistema productivo bajo el capital dominante.

En el caso que se refiere a los trabajadores de YPF e YCF, la provisión del Estado de todos los recursos materiales – viviendas, comida, medios de esparcimiento -, junto al salario, hizo que este sujeto se transforme en un actor insoslayable de la conformación y la consolidación del circuito de consumo.

Siendo así se puede definir a la clase productiva como compuesta por dos subclases: la de los terratenientes y la de los trabajadores o peones. Las prácticas emprendidas por ellas se distinguen de acuerdo a la propiedad de los medios de producción pero las asocia en el proceso de construcción del espacio social. Poseer recursos económicos les permite acceder a bienes de consumo como bienes culturales; situación que lleva a exacerbar la complejidad creciente del espacio social.

Otra de las características que las vincula, es que la trayectoria de estos sujetos está marcada por el desplazamiento migracional. Ello conduce a que el capital heredado nutra la constitución del campo educativo imprimiendo el sentido proveniente del punto de partida de su trayectoria. Ello se torna evidente en las expresiones idiomáticas, como el consumo de bienes culturales (música: tarantela, chacareras,

zamba) alimentos (tortas fritas, pastas). Este capital heredado no se impuso – tal como se expresó – sino que se constituyó como una propiedad que “resguarda la identidad” – o trayectoria de partida – de las subclases. Un ejemplo de esto, son las fiestas que cada grupo de migrantes realizaba para conmemorar fechas patrias.

Este proceso de enclasmiento incidió, por lo tanto en la creación de diversas instituciones que los contienen. Por ejemplo, la creación de centros que los agrupa por país o provincia. Entre los que se destacan: centro chileno, la casa santiagueña, asociación española.

En el devenir de estas trayectorias, puede reconocerse la constitución de las clases: alumnos y docentes. El proceso de enclasmiento que ello implica debe leerse dentro de la dinámica que ejerce el Estado nacional y la clase conformada por los agentes nacionales: directores, gobernadores, diputados y funcionarios en general.

En el proceso de institucionalización – tal como se mencionó – el Consejo Nacional de Educación no evaluaba positivamente el emplazamiento educativo de las escuelas en Santa Cruz. La razón de ello, residía en que el campo educativo no contaba con las condiciones necesarias para llevar adelante el proceso de enseñanza. La comprensión de lo expresado puede alcanzarse en la dinámica que asume el campo educativo durante ese período. La marcada distancia que se plantea entre cada una de las localidades, la infraestructura precaria, la escasez de materiales educativos y la dificultad de encontrar docentes que estuvieran dispuestos radicarse en las extensas tierras del sur, colocó al emergente campo educativo en una situación periférica con respecto al sistema de educativo nacional.

Una de las puertas de entrada para dar cuenta de la dinámica del campo educativo santacruceño, es la definición del proceso de enclasmiento de las clases: alumnos y docentes. En virtud de ello, las propiedades que refieren a la clase alumnos son:

- Hijos de migrantes pioneros / colonos nacionales e internacionales;
- No poseen necesariamente la edad escolar requerida para incorporarse al sistema escolar.
- No hablan español

Aquí el capital heredado gravita en la participación de todo el sistema. En relación a ello, puede tomarse en consideración a los hijos de los italianos que llegaron a Río Turbio. En esta localidad se crearon dos escuelas, una técnica y otra “común”. Los hijos varones de los trabajadores de YCF, estudiaban allí. Este colegio era tomado como el lugar donde se capacita al *futuro trabajador de la empresa*. Situación similar se advierte en la escuela industrial de Caleta Olivia: estudiar allí era un pasaje – casi directo – para ingresar a YPF. De manera que la pertenencia a la clase productiva ubica a la familia en una posición específica dentro del campo educativo que condice con su trayectoria dentro del espacio social. Esta posición permite identificar su disposición en la práctica educativa.

El caso mencionado permite distinguir a los alumnos que asistieron a la escuela de Salesianos y María Auxiliadora. Esta escuela de raigambre católica presentaba una formación – no solo religiosa – sino centrada en el arte y el deporte. Por otro lado, la

escuela no formaba parte del sistema de educación pública, situación que puede llevarla a ser definida como “privada”.

Los alumnos que allí asistían provenían de la subclase de terratenientes. Ellos comenzaron a ir a estas escuelas – como se expresó en el apartado anterior – cuando “Punta Arenas”, dejó de constituirse en el centro productivo de espacio social santacruceño. El posicionamiento de esta subclase dentro del campo educativo estuvo marcado por el dominio de los capitales económicos y culturales. Ello comienza a “distinguir” a los alumnos que van a este colegio de los que van a las demás escuelas “públicas” presentes.

Siendo así, durante el período analizado, el proceso de enclasmiento de la clase “alumnos” puede ser distinguido en dos:

- Los hijos de los trabajadores, migrantes internos y chilenos (muchos de ellos se desempeñaban como peones de estancia) y empleados públicos asisten a escuelas públicas;
- Los hijos de trabajadores de YPF e YCF y de terratenientes estudiaban en las escuelas industriales y las creadas por los hermanos Salesianos.

El posicionamiento de los sujetos en el campo educativo se da en relación a los siguientes aspectos:

- Las escuelas salesianas contaban con el aporte económico sustancial de los terratenientes.

- Las escuelas públicas solo recibían el aporte del Estado nacional y, esporádicamente, de la comunidad.
- Las escuelas industriales eran apoyadas económica y educativamente por YPF e YCF

Estos tres aspectos propenden a un posicionamiento de clase mediado por el capital económico. El aporte exiguo del Estado incidía en la permanencia de docentes en las escuelas públicas, la falta de recursos didácticos y edilicios; situación que llevó a que muchas veces no fuera continuo el dictado de clases. En virtud de ello, se puede sostener que la posición dominante la tienen la clase productiva. Desde su posición incidieron intencionalmente en la conformación del campo educativo de acuerdo a sus intereses de clase. Tal como se reseñó en el apartado anterior, al realizar los aportes económicos que permiten que la escuela siga dictando sus cursos cuentan con la legitimidad suficiente para orientar la política educativa que lleva a cabo los padres salesianos.

En resumen, la definición de clase alumnos, se constituye y significa en el proceso de construcción de la clases que conforman el sistema productivo. Por tanto, el lugar que ocupan sus familias dentro del espacio social santacruceño orienta las disposiciones a actuar dentro del campo educativo. El hijo del terrateniente es alumno de la escuelas salesianas; el hijo del trabajador de YPF e YCF va a las escuelas industriales y los hijos de los peones o empleados públicos asisten a la escuela pública. Cabe destacar, nuevamente, que esta dinámica se da durante este

período. Como se podrá observar más adelante, esta trayectoria de clase se transforma al calor de las transformaciones políticas del país.

Según se indicó anteriormente, la otra clase que define la estructura del campo educativo, es la de *docentes*. Esta está compuesta por dos subclases:

- Docentes migrantes
- Docentes residentes

Cabe destacar que el punto de partida de esta clase, comparte el punto de partida de la trayectoria colectiva de los sujetos que “llegaron” a Santa Cruz: todos, en alguna medida son docentes migrantes; dado que, para inaugurar la escuela n°1, el Estado nacional tuvo que radicar a un docente para dar clases. Situación similar se presenta en el caso de las escuelas Salesianas; quienes ejercían la tarea de enseñar eran principalmente sacerdotes o hermanos que llegaron desde Italia o de otras congregaciones; en el caso de las escuelas industriales los docentes eran ingenieros que llegaban del centro del país. Todos ellos eran, por tanto, migrantes.

La trayectoria de esta clase reconoce, entonces, como punto de partida diversos y múltiples puntos del país como del exterior. Ello trae consigo una compleja trama de disposiciones hacia la docencia que repercuten en la conformación del campo educativo. Si bien los contenidos curriculares eran dispuestos por el Consejo Nacional de Educación no era posible encontrar los docentes que, por un lado, tuvieran la formación pertinente que diera cuenta de los requerimientos necesarios

del sistema educativo; y, por el otro, que quisieran radicarse en un lugar que no presentaba ninguna garantía en materia de salario y – con ello – continuidad laboral.

En lo que respecta a la otra subclase docente denominada *residentes*, cabe considerar que respondió al proceso de consolidación del campo educativo. Es decir, una vez que los primeros alumnos - egresados de los colegios *locales* - pudieron ir a estudiar a Buenos Aires las carreras de profesorado, comienza a darse otro proceso que coloca en centro de disputa a quiénes deben enseñar; es decir, quiénes poseen el capital simbólico propicio para dar cuenta del proceso educativo del espacio social santacruceño.

Frente a esta situación y antes de avanzar resulta necesario recapitular las clases definidas hasta aquí.

- Clase productiva:
 - o subclase terratenientes
 - o subclase trabajadores o peones
- Clase agentes públicos
- Clase alumnos:
 - o subclase hijos de trabajadores
 - o subclases hijos de terratenientes
- Clase docentes:
 - o subclase residentes
 - o subclase migrante

La posición que asume cada una de estas clases imprime la dinámica que conforma el campo educativo; es decir, su trayectoria indicando su punto de partida y, con ello, su posición dominante.

A partir de lo expuesto se va a leer el proceso de construcción de la educación superior dado que, es en el devenir de este proceso, donde es posible asir la estructura objetiva del campo que se está analizando.

Campo educativo y las transformaciones construidas el devenir de la educación superior

Al abordar este proceso es preciso advertir cómo se complejizan las clases identificadas anteriormente. La diversificación de la matriz productiva (dada, entre otros, por la instalación de empresas de la construcción), crecimiento del sector estatal (la provincialización trajo consigo la creación de nuevas secretarías, ministerios y agencias), creación de medios masivos de comunicación (diarios, radios y canales de televisión), instalación de centros culturales y de esparcimiento – entre otras acciones – condujo a un proceso complejo de reenclasmiento de las clases indicadas.

Siendo así, el advenimiento de la educación superior forma parte de este proceso. Proceso, que se inserta dentro de un movimiento vertical – dentro del campo – y horizontal – dada en la trayectoria del espacio social -.

Dentro del movimiento vertical, se incluye el sistema de educación superior local, regional y nacional nucleados dentro de las secretarías como el Consejo

Interuniversitario Nacional, la Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación – entre otros – y las acciones políticas acuciantes que caracterizó al período estudiado.

Por otro lado, en el movimiento horizontal se enfrenta la posición consolidada de las clases docentes y alumnos. Es decir, el reposicionamiento de los sujetos dentro de las clases, la complejidad creciente del campo transformó el efecto dado entre la inculcación y la trayectoria social de la clase.

Este proceso, como se enunció anteriormente, es considerado dentro del reenclasamiento. Ello se debe fundamentalmente a la transformación del punto de partida de las trayectorias propias de la consolidación y apertura de las clases dentro del espacio social. Esta situación se torna visible en: la incorporación del español como idioma común, asistencia a las escuelas locales, participación en la vida cotidiana - en partidos políticos, instituciones públicas – y la radicación definitiva de los pioneros en Santa Cruz. Radicación que implicó la incorporación de la denominación de NYC: nacidos y criados como marca de distinción de clase que unifica a todos aquellos cuyos padres llegaron a *hacer todo lo que se debía hacer donde no había nada*. Sobre este punto de distinción diversos matices; matices marcados por la antigüedad de la familia en la radicación: NYC de primera generación, segunda y tercera.

Para ingresar a la problemática señalada, primero se abordarán los movimientos verticales y horizontales. En lo que respecta al primer movimiento, este coloca al sistema al sistema universitario dentro de una situación nacional que consideraba a la universidad como *actor insoslayable del cambio social*. Ello se torna visible en la

creación de diversos institutos de investigación – entre los que se destaca el Gino Germani de la UBA -, el debate sobre el rol que le confiere al intelectual – y con ello al docente investigador – en la sociedad. Este proceso se va diversificando con la apertura a la creación de universidades privadas. Esta situación se puso en el centro de la escena el lugar de lo “público” en la gestión y producción de conocimiento. Dentro de este contexto, la educación superior dejaba a ser considerada de “elite” para convertirse en universidad de “masas”.

Si bien, durante este proceso, dicho sistema educativo no había dado sus primeros pasos en Santa Cruz, estos “debates” y “realidades” llegan al espacio social desde la trayectoria de alumnos que fueron a estudiar “al norte” y de la subclase de docentes migrantes que, formados en esas universidades protagonistas del *debate*, comenzaron a llegar a Santa Cruz. Estos “debates” se tornan evidentes en las discusiones dadas durante el proceso de creación de los institutos terciarios y la unificación de las casas de formación en aras de creación de la universidad. Qué universidad, quiénes deben enseñar, qué carreras fueron interrogantes presentes y constantes los cuales fueron nutridos por los ecos del debate nación.

Otro de los factores que repercutieron fuertemente en la constitución del campo, fueron las constantes irrupciones militares al gobierno institucional. Las acciones por ellas emprendidas consistían – principalmente – en la anulación de las políticas llevadas a cabo por los gobiernos democráticos. Claro ejemplo de ello son las medidas retroactivas que aplicó el gobierno de facto sobre la incipiente creación de los institutos terciarios en Santa Cruz a finales de la década de los '60 y mitad de los

'70. Medida que llevó a no solo cambiar los nombres de los institutos sino el diseño curricular y, con ello la validación de los títulos académicos.

En este sentido, el proceso de creación del sistema universitario en el espacio social santacruceño respondió a las “necesidades reconocidas” por las diversas clases que componen el campo educativo. Es en este punto donde es posible asir la exacerbación de las diferencias de las subclases alumnos y docentes.

En lo que refiere a la clase alumnos, la consolidación de las posición que los sujetos detentan en ellas torna visible la diferencia en las disposiciones a actuar. Para avanzar sobre ello, antes cabe analizar en qué consiste el reenclasamiento.

En lo que refiere a la subclase “hijos de terratenientes”, se torna visible una profunda transformación dada la incorporación de sujetos provenientes de otros sectores productivos: hijos de grandes comerciantes, de funcionarios públicos, de profesionales, de trabajadores de YPF e YCF. Esta incorporación se debe al marcado acceso al capital económico y cultural. En virtud de ello, se considera que el ingreso de estos sujetos a esta subclase genera un reenclasamiento porque lo que se está transformando es la trayectoria social. Esta subclase detenta un capital simbólico el cual está construido por su acceso a bienes de consumo pero fundamentalmente, culturales. La construcción de capital cultural basado en el gusto y consumo de bienes disponibles en viajes al exterior o a Buenos Aires – por ejemplo -, incide en la construcción del capital y, con ello, de la consecución de las prácticas de los sujetos. Este principio determina el posicionamiento en el espacio social. Siendo resultante de la combinación del alto acceso al capital económico, bienes culturales en las cuales inciden ciertas disposiciones en términos de *distinción de clase*.

En este sentido, y debido a las transformaciones del sector productivo ya no son los terratenientes los sujetos emblemáticos de esta subclase. Por tanto, es la relación de los elementos mencionados los que se constituyen en la propiedad principal que la constituye y da forma.

La otra subclase alumnos, también se transforma en términos de volumen, forma y valor de capital. Esto se torna visible en el ingreso de una diversidad de sujetos trabajadores provenientes de distintos sectores productivos. Es decir, ya no solo eran peones de estancia, sino también pequeños comerciantes, hijos de migrantes del norte del país o de las localidades fronterizas de Chile y Bolivia. La propiedad que define esta subclase puede ser advertida en su lugar de procedencia, no refiriéndose a su “provincia” sino a su punto de partida en la trayectoria: ellos parten desde hacia Santa Cruz desde un sector *popular*; llegan en busca de mejores condiciones económicas y calidad de vida. Siendo así, su origen social, en correlación con las prácticas que llevan adelante permiten advertir un efecto de inculcación sobre sus hijos dentro del campo educativo.

Atendiendo al desarrollo expuesto sobre la diversificación de la clase de alumnos, es decir, en su proceso de reenclasmiento, puede advertirse como las posiciones que ellos asumen en el espacio social, gravitan en la construcción del campo educativo y – con ello – el sistema de educación superior en Santa Cruz.

Antes de avanzar, cabe analizar qué es lo que sucede con la clase de docentes. Tal como se mencionó, ellas se dividen en dos subclases: residentes y migrantes. El movimiento poblacional constante que presenta el espacio social santacruceño junto a la condición de provincia institucionalmente joven – los estudios superiores

comenzaron a gestarse cinco años después que se provincializara Santa Cruz en 1958 -, junto a la marcada distancia y dispersión geográfica, se planteó un conjunto de necesidades sobre una reconocida área de carencia: que todos los santacruceños puedan estudiar en la universidad, que no deban viajar hasta Buenos Aires y Córdoba – estando alejados de su familia por un prolongado tiempo – y que los que tienen escasos recursos económicos puedan hacerlo.

La situación mencionada plantea un nuevo escenario enmarcado en el siguiente interrogante: ¿quiénes serán los docentes que llevarán a cabo esta tarea? Para comenzar a dar respuesta a ello, en primer lugar, se estableció un convenio con la Universidad del Sur – donde los profesores eran viajeros – y, en segundo lugar, se inició el proceso de radicación de docentes provenientes de distintas localidades del país.

Al respecto cabe destacar que la clase de docentes asume una característica que lo distingue en su posición en el campo educativo: para formar parte de ella se deben requerir tener cierto capital cultural y, con ello simbólico, que le permita dar cuenta de estos requerimientos.

Frente a esta situación comienza a darse la disputa entre las subclases docentes residentes y migrantes. El eje de ello se da en el interrogante ¿quiénes detentan el capital cultural propicio para desempeñarse en ello? En el desentrañamiento de este interrogante se coloca el proceso de creación de la UNPA.

Nacida de la confluencia de los Institutos Terciarios de las localidades de Caleta Olivia, San Julián, Río Turbio y Río Gallegos, la UNPA llevó a que la clase docente enfrentara la disputa por su posición en el campo. Dado que esta casa de estudios

requería de docentes que tuvieran la titulación propicia para dar cuenta del estatus universitario. Ello hizo que los docentes residentes – egresados de los terciarios locales o de universidades de Buenos Aires, de Córdoba o de Bahía Blanca - disputaran por su lugar en esta nueva institución en términos de validación de títulos como de prácticas profesionales.

Tal como se manifestó en el apartado anterior, para que la UNPA tuviera lugar se llevo a cabo un proceso que posicionó a las distintas clases en un fuerte instancia de reenclasamiento. La subclases de la clase de docente comenzó a diversificarse frente a una nueva propiedad – aunque secundaria – que se presentó como eje de la disputa: el lugar físico en el espacio social. Los docentes de Río Gallegos no aceptaban formar parte de la misma casa de estudios con los docentes del Instituto de Caleta Olivia. El eje de las disputas se centraron sobre la pregunta mencionada anteriormente: quién detenta el capital simbólico que requiere esta universidad para ser llevado adelante. La disputa se fundaba en los saberes y competencias que poseían cada subclase y, con ello, las acreditaciones que podían garantizar.

Luego de lograr el acuerdo entre cada una de las subclases, la UNPA comenzó a transitar otras disputas pero dadas dentro del movimiento vertical del campo; es decir, dentro del sistema educativo nacional. Ello se dio en la búsqueda de la legitimidad plausible dentro del alcance de la legalidad. Esto refiere a que, para que una universidad adquiriera el status de tal, debe contar con la sanción de una ley que la acredite. Este mecanismo comprende diversos y variados debates en cada una de las cámaras. La UNPA tuvo que esperar cuatro años para lograr esa ley. Durante ese tiempo siguió su marcha como universidad normalizada situación que ponía en

suspendo la acreditación de sus programas, carreras y títulos. En esos cuatro años, se sancionó la Ley de Educación Superior, hecho que se transformó en el cobijo de todas las acciones que la universidad realizaba. Desde su organización departamental y no por facultades, los procesos de autoevaluación, gratuidad – entre otros – las acciones emprendidas por las autorizadas *normalizadoras* fueron dadas como colorario de lo que se debatía a nivel nacional frente a la nueva ley.

Durante este tiempo que tuvo que atravesar la UNPA, se fue consolidando la clase docente en su proceso de reenclasamiento donde dejaron de ser docentes de nivel medio y terciario para comenzar a enclasarse en una subclase nueva: docente universitario. Estos poseen una propiedad que los distingue; ya no era determinante si eran migrantes o residentes sino que poseían los saberes, competencias y acreditaciones que certificaban sus prácticas dentro de este sistema.

Con el devenir de esta nueva subclase, la UNPA comienza a nutrirse de las prácticas que distinguen a la universidad de otros centros de estudios superiores. Con ello deviene la creación de sindicatos, agrupaciones políticas, grupos de investigación, de extensión y transferencia. Estas prácticas comienzan a trazar una trayectoria que no nace de la nada sino que proviene de un efecto de inculcación dada en la trayectoria social de la clase docentes del campo educativo santacruceño.

Frente a esta situación, resulta pertinente preguntarse sobre el lugar de la clase alumnos. Es decir, ¿quiénes estudian en la UNPA? La respuesta a esta pregunta proviene del análisis que se realizó anteriormente. Siendo así se puede afirmar que, quien estudia en la UNPA es aquel alumno perteneciente de la subclase hijos de

trabajadores. Evidentemente, que ello se da en rasgos generales, existen casos puntuales de hijos de la otra clase que estudian aquí.

Estudiar en las universidades de Buenos Aires, Córdoba, Rosario, Mendoza requiere un acceso no solo al capital económico sino cultural y simbólico que reconoce cierta disposición en las prácticas de los sujetos. Tal como se sostuvo, la clase de los hijos pertenecientes a la subclase hijos de terratenientes, aún se presenta como clase dominante. El gusto, y el acceso a la educación “para la clase” está marcada por el reconocimiento al prestigio que da las universidades de las provincias mencionadas.

Los estudiantes de la UNPA, hijos de trabajadores y migrantes, llegan a ella respondiendo a un entramado complejo que no puede responderse simplemente porque esta queda más cerca.

Llegados a este punto, resulta hacer un alto en el camino de estructuración del campo educativo santacruceño, ya que la respuesta a esta pregunta se emprenderá la identificación y análisis de las dimensiones de las representaciones sobre educación superior que construyen los alumnos que estudian en ella. Con ese camino emprendido podrá comenzar a cerrarse el análisis que ello requiere.

Propiedades de la subclases: alumnos que estudian en la UNPA

Para dar cuenta de las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior, es preciso indagar las trayectorias de las clases identificadas como constitutivas y constituyentes del espacio social santacruceño.

Tal como se enunció en el planteo de la unidad de análisis, las representaciones sociales que se pretenden indagar, son las que construyen los alumnos que estudian en la universidad. Según se planteó en el apartado anterior, esos alumnos pertenecen a una subclase definida como la perteneciente a los *hijos de trabajadores o peones*, subclase que no es dominante en la configuración del espacio social santacruceño.

Siendo así, para comenzar a dar paso a la identificación de las “dimensiones” primero, se caracterizarán las propiedades que asume la subclase de alumnos. Este proceso de identificación se realizará en torno al reconocimiento del lugar que ocupa en el campo; es decir, el reconocimiento de los puntos de tensión con las otras clases permite asir las relaciones establecidas que conducen al movimiento del campo.

Por tanto, el abordaje de las trayectorias individuales de los sujetos entrevistados – tal como se expresó anteriormente – permite asir la trayectoria colectiva de la subclase alumnos que es aquella que define a los que estudian de en la UNPA. Es en ese devenir donde comienzan a constituirse las dimensiones de las representaciones sociales sobre educación superior ya que la posición que fue ocupado en el espacio social y la incidencia del capital heredado gravitan en las disposiciones del sujeto para actuar.

Siendo así, y como se planteó en el marco metodológico, el abordaje de estas dimensiones, pone en juego tres niveles de conocimiento: fenomenológico, objetivo y praxeológico. Es en el primer nivel donde se construyen las representaciones sociales: es allí donde el sentido común tiene lugar; espacio desde el cual proviene el sujeto. A partir de dicho reconocimiento, comienza a darse el proceso de objetivación dado en el segundo nivel. Fue en ese proceso donde se comenzó a construir la estructura objetiva del campo educativo. Desde esa “construcción de esta estructura” se desprende el análisis complejo que permite asir las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior que los sujetos elaboran. Esta acción se encuadra dentro del nivel praxeológico, es decir, el nivel complejo de análisis; el que parte y concluye en la identificación de las relaciones de las relaciones.

Para avanzar en el camino propuesto, entonces, se parte por la identificación de las propiedades de la subclase alumnos que estudian en la UNPA. Propiedades que surgen del análisis de las dos secciones anteriores y puestas a la luz de las entrevistas realizadas para esta tesis matizadas por los aspectos teóricos y metodológicos propuestos.

De la trayectoria individual a la colectiva.

Tras el trabajo de campo realizado y la consecuente estructuración objetiva del campo educativo se identificaron las siguientes clases:

Sector productivo:

- trabajadores o peones
- terratenientes

Docentes:

- residentes
- migrantes

Alumnos:

- hijos de trabajadores o peones
- hijos de terratenientes

Cada una de estas clases – y subclases - ocupan un determinado lugar en el campo y, a partir de esa posición disputan en la significación del orden social. A continuación se detallan las propiedades que permiten caracterizar a esta subclase.

Migrantes

Los alumnos, principalmente, forman parte de familias que se trasladan por el país en busca de trabajo o de una mejor calidad de vida. Siendo así, la mayoría de ellos comienzan sus estudios en la escuela de la ciudad de origen y los continúan en la de destino. Según los sujetos entrevistados, el recorrido realizado por sus familias parten de países limítrofes como Chile – Pucón, Punta Arenas – Bolivia – Cochabamba – y de las provincias de Jujuy, Catamarca, Buenos Aires. Algunos de ellos, hijos de

padre militar, no hay residido en un lugar mas de cuatro o cinco años hasta que llegan a la provincia y se quedan definitivamente allí. La razón de ello se radica en que ya son mayores de edad y forman su familia o la familia se desmiembra quedando algunos con un familiar cercano o solos. En referencia a ello, se puede citar lo que expresa una de las personas que asistió al grupo de discusión:

“... llegué de Cochabamba en el año 1983 con dos meses de edad. Mi papá era militar, fuimos recorriendo todos los destinos hasta que mi papá se quedó sin trabajo y nos quedamos en Piedra Buena...” (PB 12)

Santa Cruz cuenta con una base del ejercito. De manera que es uno de los destinos de los militares del país. Llegan con sus familias, viven en el barrio militar pero sus hijos van a las escuelas de la ciudad. Cada cuatro años cambian de lugar, de manera que algunos llegan y pasan a retiro en la provincia o parten a otro destino terminado su ciclo.

Otra variable que presenta este movimiento en el espacio, se refiere a los que llegan a trabajar a las zonas turísticas de la provincia: El Calafate, El Chaltén y Los Antiguos. El trabajo es por temporada: se inicia en octubre y se prolonga hasta abril. Aquí la residencia comienza por etapas, primero van un año a trabajar hasta que progresivamente, se instalan todo el año.

“...somos de provincia de Buenos Aires; de Ensenada, La Plata. Cómo llegué a Santa Cruz... bueno, mis dos hermanos más grandes se vinieron a vivir acá al

Chaltén en el '97. Nosotros vivíamos en Bariloche y, a partir del 2000 empecé a venir para acá. Primero venía dos o tres meses para hacer temporada en la casa de mis hermanos y cada año me fui quedando más, más y de repente me encontré que pasaba nueve meses acá y tres en Bariloche. Siempre volvía acá así que dije: bueno, me quedo. Tengo 33 años y desde el 2000 que estoy yendo y viniendo...” (EC 17)

En estas zonas el desafío es “pasar el invierno”; estación donde el frío es acuciante, las fuertes nevadas hacen que se agudicen las distancias entre localidades y se radique el aislamiento. De manera que, quedarse implica vivir el invierno; ello se constituye como el tamiz que define a los residentes de los no residentes.

“...el resto, el pueblo de verdad, son 400 personas que se quedan en el invierno, que tienen hijos que se quedan acá. La realidad en invierno es totalmente distinta que la de temporada. Acá la gente en invierno se deprime mucho, se encierra mucho, se abandona mucho...”

El espacio imprime su huella sobre el que decide ser residente; residente que, a pesar del desafío que debe enfrentar, no llega para vivir allí siempre; residente que no necesariamente llegó para envejecer allí. Al respecto se puede mencionar al reflexión de dos entrevistados de dos lugares diferentes:

“...los que se quedan todo el año son los que están construyendo la casita, o los que tienen el terreno ahora y tienen que arrancar. Cada 10 años se va moviendo. Hay

gente que 10 años atrás le dieron el terreno, construyeron, tuvieron su negocio y ahí hace dos años comenzaron a invertir en otros lugares; capaz que encuentran un lugarcito en Córdoba ahora están empezando un proyecto en Bariloche, la Pampa. No es gente que viene a envejecer...” (EC 19)

“... Mi futuro me lo imagino en Calafate. Pero voy a volver porque sé que mi mamá va a necesitar de mí...pero me imagino en Jujuy. Estar acá es como hacer una ramita más...” (C 27)

La primera mención al caracterizar el lugar, describe la dinámica del lugar. Es decir, quienes llegan allí no ven su futuro realizado en el pueblo sino como un momento de sus vidas. Situación similar ocurre con la segunda entrevista. Lugar de residencia provisoria, donde van a realizar un sueño, o saciar una carencia solo para poder volver con mas herramientas, al lugar de donde provienen.

Esta *no permanencia* en el lugar también se da en otra dimensión: los que son santacruceños pero van cambiando de ciudad. Ellos también lo hacen en busca de mejoras laborales o un “mejor” lugar para vivir.

“...cuando me vine acá tenía 11 años, no me quería venir porque tenía mi vida en gallegos. No quería porque acá no había nada, en gallegos hacía de todo pero acá nada, solo coro que era para personas mayores. En gallegos siempre estaba en todo.

Vinimos porque mi papá empezó con el hotel. Pero amo a mi pueblo, no puedo irme de mi provincia, en ella tengo todo lo que soy y quiero...” (EC 16)

Ellos, si bien son también migrantes, son nacidos y criados en la provincia; ello matiza el movimiento dentro del espacio. Los lugares son distintos por su accesibilidad a la cultura, por las dificultades del clima pero son de allí y no se van a ir. Tienen marcada en su acervo, capital heredado, las huellas que dejaron sus familias que, en el transcurrir del espacio social *hicieron todo lo que había que hacer porque no había nada*. Forman parte de ese espacio y no se van a ir de allí. Su movimiento los resignifica pero no los aleja sino que les afianza las relaciones establecidas allí. Esta posición en el espacio les da las competencias para *saber hacer, saber moverse*; ellos son NYC y conocen como nadie Santa Cruz; ellos se quedan porque conocen las grietas de esta tierra.

De esta manera, como se puede advertir, esta propiedad presentada está tonalizada por la discontinuidad en sus estudios. Situación que conduce a cambios permanentes de escuela, interrupción e incorporación del sujeto a una práctica de aprendizaje marcada por la variación curricular. Por tanto, la movilidad en el espacio preña las condiciones de accesibilidad a la educación donde, las experiencias educativas, se nutren en cada contexto de las características particulares que marcan cada campo educativo.

A partir de esta *movilidad*, los lazos construidos entre pares pueden darse en el tiempo pero no permanecer en el espacio. La trayectoria que traza este movimiento en el espacio, aunque zigzagueante reconoce una clara continuidad; aquella que es

guiada por el capital heredado. La familia migrante se constituye en matriz de sentido de las prácticas de esta subclase. Ello permite aprehender las razones por las cuales se mueven por el espacio o retornan al lugar de origen; lugar que se establece como zona segura, a donde siempre se puede volver. Esta situación marca dos posibilidades de acción:

- si no logramos lo que vinimos a buscar, siempre esta nuestra casa para volver.
- nos quedamos aquí hasta que logremos lo que vinimos a buscar y luego volvemos a casa .

Esta propiedad, la de *migrantes*, permite reconocer a la traslación en el espacio como el lugar continuo desde el cual llegan a la universidad. Continuo, porque su residencia es de aparente estabilidad; siempre están llegando asumiendo el status de residente provisorio.

Migrantes y procedencia

Hijos de jornaleros, trabajadores de la construcción, empleadas domésticas, peones de boca de pozo y de mina. Pero también, son trabajadoras en casas de familia, niñeras, soldados, desocupados, remiseros, albañiles, electricistas. Ellos no poseen trabajos fijos, hacen *changas*. Esta propiedad los ubica dentro del espacio social santacruceño como no dominante: no son nacidos ni criados, se mueven dentro del

espacio en busca de trabajo, los oficios y tareas que llevan a cabo no forman parte de aquellas que acceden a un mayor capital económico, por tanto no integran el enclave productivo que estructura el desarrollo de la provincia.

“...No me costó el paso de El Bolsón a San Julián porque me hice unos amigos en una radio, aprendí a operar y así me agarré una changa. Trabajaba y estudiaba al mismo tiempo, mi mamá trabajaba de empleada doméstica...” (SJ 26)

“...mis hermanos trabajaban en carpintería. Ellos se vinieron acá (El Chaltén) porque ellos no tenían una buena situación laboral en Bariloche, y acá había mucho trabajo y vieron con la idea de trabajar unos meses y volverse y al final les gustó y se quedaron. Ahora están todos acá. (mi madre vino acá) por que de seis hijos cinco habían quedado acá así que mi mamá quedó sola allá, le dijimos, por qué no te venías, entonces se vino...” (EC 17)

“... Llegué a Calafate y le pregunté de qué se vivía en El Chaltén y me dijeron de que turismo en temporada, si trabajaste en hotelería: tiré currículum. Llegué a Bs.As. y me fijé en google y la única que estaba buscando recepcionista era la quinta porque todos los hoteles abren más tarde. Me comuniqué con ellos y cuando Patricia me dijo que era historiadora me gustó más. Cuando me dijo que era una estancia lejos del pueblo me gustó mas porque quería conocer cosas nuevas y me vine...”

(EC 25)

En estos testimonios es posible advertir la estrecha relación dada entre el movimiento en el espacio, el acceso a la fuente laboral y la búsqueda de nuevos horizontes. Esa relación es la que marcó, como se expresó en la “descripción del espacio social santacruceño” el eje que reúne a los pioneros de principios del siglo XX. Santa Cruz, Tierra de oportunidades, la tierra prometida donde es posible conseguir trabajo o un lugar distinto donde vivir, aunque sea por un tiempo.

En este sentido, la situación laboral que puede ser definida en dos aspectos: los que realizan trabajos temporarios. Lo que prima es vivir en *ese lugar* y no vivir para trabajar. En este aspecto son sujetos que poseían trabajo en su lugar de origen o no tenían problemas económicos; situación se ve con claridad en los residentes de las zonas turísticas de Santa Cruz:

“... Trabajando de porteador en el verano y haciendo changas se sobrevive...”. (EC 19)

Porteador es aquel que carga mochilas, elementos de escalada y acompaña a los montañistas. Es un trabajo típico de temporada en la zona de montaña. Quien trabaja de porteador no tiene obra social, ni sueldo estable y no trabaja en invierno. Con el dinero que allí recaudan deben vivir todo el año. Aquí, el trabajo se construye como un medio y no como un fin; el fin es vivir allí: la calidad de vida.

Por otro lado, los que llegan en busca de trabajo porque en su ciudad no lo tenían. En este caso, son sujetos que provienen de sectores populares o marginales de las ciudades de origen.

“... mi mamá no tenía trabajo y a mis hermanos les estaba yendo bien. Ya no daba mas estar en Buenos Aires, no nos alcanzaba ni para pagar la luz...” (EC 17)

“... yo quería estudiar y no me lo podía pagar... mi mamá trabajó siempre de empleada doméstica pero somos muchos hermanos y la plata no alcanzaba, así que me vine junto a mi hermana... acá gano bien tanto que puedo mandar plata a mi familia...” (C 27)

“... mis padres vieron porque mi tío les ofreció trabajo. Salvo mi hermano mayor los cuatro nacimos acá. Mi papá logró darnos una muy buena posición económica, por eso no quiero irme a vivir a otro lado...” (RG 20)

Estas formas indicadas asocian la condición de migrante con el acceso al trabajo; ello diversifica la propiedad que se analiza. La trayectoria del sujeto marca su posición en el campo. El capital cultural asociado al acceso al capital económico los coloca en una subclase que no es dominante en el espacio social santacruceño. “Ganar el dinero que se puede” o “el suficiente para vivir” los posiciona en un lugar periférico del desarrollo productivo alejándolos y diferenciándolos claramente de la clase dominante.

Los saberes previos vinculados al trabajo se transforman en el capital heredado que marca el punto de partida de la trayectoria colectiva sin establecer un proceso de reencasamiento:

“...mi marido trabajaba en Jujuy de albañil, cuando llegó acá consiguió trabajo inmediatamente...” (C27)

A simple vista podría establecerse cierta continuidad: se trasladan en el espacio pero arraigados en sus prácticas y saberes adquiridos en su punto de partida. Sin embargo, los que son NYC no comparten el mismo punto de vista. Reconocen el esfuerzo de sus padres por brindarles un buen pasar económico, por eso no se van a ir; por eso se quedan y trabajan y estudian en la UNPA.

“... es mi universidad, yo soy de acá, no podría estudiar en otro lado... mi papá dejó todo para que eso sea...”(RG 20)

Esta afirmación matiza las propiedades de migrante y procedencia. Hijos de migrantes – colonos – que se reconocen en el espacio y desde allí emprenden sus prácticas. Lo expuesto se vincula con la siguiente propiedad a analizar.

Estudian en universidades locales

De la relación establecida entre los propiedades: migrantes y lugar de procedencia, se asocian las posibilidades que tienen los sujetos de estudiar en la universidad. Esta “posibilidad” plantea varias sub propiedades que se asocian al capital cultural y económico, ellas son:

- No poseer los recursos económicos limita las posibilidades de elección de la carrera. Si lo que elige estudiar no está en la oferta académica de la universidad local y se encuentra en otra, ubicada en una provincia lejana, los alumnos deben trasladarse y radicarse allí. Ello implica poner en juego varias acciones que involucra que los padres cuenten con el dinero suficiente para sostener a sus hijos allí, o que los alumnos tengan trabajo en la ciudad donde van a estudiar.
- Radicarse en otra provincia implica poder dar cuenta de la vida económica pero también la social. Es decir, poder vivir solos en un lugar que no conocen y, la mayoría de las veces, sin amigos. Todo es nuevo. De manera que este sujeto debe desplegar un conjunto de estrategias que le permitan socializar e integrarse a un nuevo espacio social. Allí entran en juego, desde una posición

que no le es conocida: ya no son “locales” y no conocen cuáles son las estrategias que requiere vivir allí.

- Elegir, acceder y permanecer en una universidad lejana al lugar en el que viven implica, también, poseer saberes y competencias – capital cultural – que le permitan estudiar y desenvolverse en la universidad.

Estas sub propiedades matizan significativamente la posibilidad de elegir y estudiar una carrera fuera de la zona de residencia. Cada una de estas acerca o aleja a esta sub clase de la otra subclase alumnos indicada: hijos de terratenientes. Estos – como se señaló anteriormente – poseen el capital económico para poder radicarse en otra ciudad y, dado a las posibilidades de viajar por el país u otros países, pudieron conocer previamente a dónde iban a estudiar. Por otro lado, la elección de la universidad está claramente influenciada por el capital heredado. Es decir, haber realizado estudios superiores, tener acceso a la cultura - ya sea desde el consumo como de la práctica – hace que estas familias posiciones al sujeto posiciona una situación dominante. Por tanto, ellos tienen mayores posibilidades de acceder y permanecer en otra provincia y terminar sus estudios superiores.

Sin embargo, una de las sub propiedades señaladas, les es común; aquella que refiere a las condiciones de sociabilidad que el alumno posee para poder insertarse en el nuevo espacio. Ello, coloca en igualdad de posibilidades a las dos subclases dado que la posesión de cierto capital cultural y económico no garantiza que puedan vivir lejos de su provincia por tanto tiempo.

“... Primero estudié psicología en Buenos Aires y me volví para acá y me anoté a distancia en abogacía. Me volví porque no me gustaba Buenos Aires. Toda mi vida viví acá nació en Río Gallegos hasta los 11 años y después me vine para acá, a El Chaltén. Pero yo vengo acá desde los 6 años. El contraste es muy grande, tenía todo igual no me gustaba. Lo que no me gustaba de Bs.As. (...) la tranquilidad más que nada. Te despertabas a las 6 de la mañana con el ruido de los colectivos en la esquina de mi casa que te quemaba la cabeza, además estaba lejos de todo. No me gustaba. Vine otras veces pero de vacaciones unas semanas. Mas de eso no. Nunca me quedé un mes. En Bs.As. me movía caminando o en remis hasta la casa de mi hermano, nunca viajé en subte o en colectivo y estaba sola en un departamento en Bs. As. Y estaba sola...” (EC 16)

Como se puede advertir en esta entrevista, las condiciones de accesibilidad a la educación superior se ve determinada por el desarrollo de competencias que propendan a la sociabilidad a un espacio social que puede presentarse como adverso. El entrevistado EC 16 se volvió a su pueblo y allí comenzó a estudiar una carrera de la UNPA y nunca más intentó retornar a estudiar en Buenos Aires. Esta decisión lo enfrentó a su familia dado que la correlación entre la práctica y su origen social llevaba a considerar que debía estudiar allí. Es decir, la posición que ocupa su familia en el campo planteaba esa disposición con respecto a la educación superior. Debía estudiar en la universidad en Buenos Aires porque es allí donde iba a dar cuenta del capital heredado y así, mantener su carácter de clase dominante.

Antes de avanzar sobre estos aspectos que nos conducen a dar cuenta de por qué el alumno estudia en la UNPA, se avanzará sobre otras propiedades que lo caracterizan. Ellas refieren a su capital cultural, visible en su trayectoria educativa.

No tiene el secundario terminado al igual que sus padres.

Desde la sanción de la ley de educación superior n° 24521 existe la posibilidad que todos aquellos que no hayan terminado los estudios secundarios y rindan un examen de idoneidad puedan ingresar a la universidad. En referencia a ello, cada año muchos alumnos en Santa Cruz rinden el examen para poder comenzar sus estudios. Los que ingresan a la universidad se los denomina artículo 7, referencia al artículo que contempla esta posibilidad. Es decir, ingresan alumnos que, en muchos casos, solo han cursado un año de la secundaria pero han rendido con suficiencia el examen previsto.

La mayoría de los sujetos entrevistados para esta tesis, responden a esta situación: ingresan a la universidad mediante el artículo 7; es decir, no tienen el secundario terminado. Aquí la universidad se presenta como una alternativa para alcanzar la “meta” de seguir estudiando, alcanzar un nuevo trabajo o tener otra actividad.

El artículo 7 acerca a la universidad a sus futuros alumnos llegando a todos aquellos que, por diversas razones no han podido culminar el secundario. Ahora, ¿por qué los alumnos no terminaron el secundario? Ante esta pregunta las respuestas son giran en torno a:

- crisis económica familiar que llevó a que tengan que salir a trabajar para ayudar en la economía doméstica;
- viajes constantes de la familia
- se van a vivir solos o con una pareja e hijos
- no terminaron de rendir las materias que comprende el secundario porque no querían seguir estudiando en ese momento.

Esta medida que contempla la ley de educación superior, se presenta como una oportunidad:

“... rendí el artículo 7° el anteaño pasado (2011) Dejé la escuela en el 96 tenía cuarto año completo. Teníamos una situación económica súper mala en Bariloche, entonces, decidí trabajar y ayudar en mi casa. Yo trabajo desde esa época casi ininterrumpidamente. Conseguí algunos trabajitos y podía comprar comida en mi casa o pagar la luz, comprarle zapatillas a mi hermano más chiquito. Bueno, de esa forma ayude en mi casa. Después la vida me fue llevando para otros lados. Nunca más volví a estudiar. Siempre me quedó eso inconcluso. Siempre sabía que tenía que terminarlo en algún momento. Solo que creo que la vida me llevó por otros caminos. Que también fueron cosas re lindas. No me arrepiento de nada...” (EC 17)

Sin lugar a dudas, la relación que se establece con mayor fortaleza es la que se da entre la no culminación de los estudios secundarios con la falta de trabajo en la familia. Esta propiedad matiza fuertemente la posibilidad de continuar, reanudar o

empezar la secundaria o una carrera nueva. Esta propiedad, por tanto, marca su lugar en el espacio social donde su trayectoria individual está marcada por elecciones pautadas por el acceso al mercado laboral. Por tanto, sus disposiciones dentro del campo educativo están mediadas por esta posición demorando el acceso, limitándolo o, en muchos casos impidiéndolo.

Una situación que complementa esta realidad, lo plantea otra política de estado: el plan FINES. Este busca que todos aquellos adultos que no han terminado el secundario puedan hacerlo rindiendo las materias que comprende el secundario en un plan “especial”. Todos aquellos que recurren a este sistema cuentan con el asesoramiento de un plantel docentes específico. No cursan las materias, las rinden de acuerdo a un determinado plan realizado por cada institución que lleva adelante esta política.

Las dos políticas esgrimidas por el Estado argentino pueden darse de manera complementaria; es decir, el alumno puede ingresar a la universidad por artículo 7° y, una vez que está cursando la carrera, terminar el secundario por el plan FINES.

“... no tengo el secundario terminado, entre a la UNPA con el artículo 7 y este año tengo que terminar el secundario con el plan FINES. Quiero terminar mi secundaria. El año pasado hice unas materias, este año lo termino. ¡Cómo voy a decir el día de mañana que voy a enseñar a los alumnos y no tengo el secundario! Quiero hacer las cosas bien por sobre todo a mis hijas, para que ellas aprendan...”

(C 27)

Si bien el artículo 7° implica el reconocimiento de la trayectoria educativa más allá de haber culminado o no el secundario, terminar el secundario mediante el plan FINES coloca al alumno en otra posición dentro del campo educativo. Sus disposiciones para actuar dentro de él se ven reforzadas por el deseo, los valores; es decir, los sentidos construidos en torno a una práctica específica: la educación. Esos sentidos son construidos en su trayectoria de partida, su origen social:

“... mi mamá era empleada, ella solo tenía hasta 7° grado y ahora de grande va a terminar la secundaria. Es un ejemplo y también me da gana de terminar el secundario, si ella lo hace yo también puedo. Es una mujer que la peleo todos los días y eso te enseña. Ella esta haciendo el plan FINES por su edad... ella también le gusta, tiene buenas notas. Es un ejemplo...” (C 27)

Este punto de partida de la trayectoria familiar: la madre no terminó la escuela primaria, ella no culminó la secundaria indica el origen social pero la acompaña en la toma de decisiones. Aquí el capital heredado no se reduce a definir al sujeto en su punto de partida, sino que lo acompaña en las disposiciones de sus prácticas.

En esta propiedad, no tener los estudios secundarios terminados, se presenta como la continuación de una práctica de la trayectoria familiar donde se coloca en primer lugar la consecución de cierta estabilidad económica. Para ello, se resigna la continuidad de los estudios situación que no implique que no vuelva a reanudarlos.

No es permanente en sus estudios y van cambiando de carreras

Esta propiedad marca la profunda relación establecida entre las propiedades anteriores. Es decir, permanecer o no dentro de una determinada carrera o dejar la universidad no responde a una simple cuestión de estado de ánimo. En ella se combinan:

- su movimiento dentro del espacio social
- su acceso a los recursos económicos
- la disponibilidad de carreras que responda al “gusto” de los alumnos
- la organización familiar
- “posibilidades” que presenta la carrera escogida
- “adaptación del alumno dentro del espacio universitario.

Como se pudo advertir en el desarrollo de las propiedades anteriores, el desplazamiento del sujeto dentro del espacio va imprimiendo en su trayectoria las marcas que dejan las prácticas. Dejar la ciudad natal para buscar un lugar que

propicie un mejor trabajo o calidad de vida coloca al sujeto en una posición de despojo que comienza en la partida y se va resignificando en su devenir. Aquí “dejar” atrás lo que los definía se erige como una constante; como el significante de las disposiciones.

Es sobre este marco donde se puede leer la propiedad: no permanente en los estudios y cambios de carrera. Sin embargo, esta se encuentra profundamente significada por otro componente del espacio social santacruceño: la distancia. Si se recuerda lo planteado anteriormente, las distancias físicas - en el papel - son distancias sociales. Ello no es menor dado que el lugar que ocupa en el espacio físico (geográfico) el sujeto – en este caso, los alumnos de la UNPA – establece y define su relación social. Relación que, en este caso, marca la trayectoria colectiva de esta subclase.

Tal como se pudo advertir, estos sujetos residen en las diversas localidades que comprende la provincia de Santa Cruz. Cada una de ellas están distantes entre sí por mas de 400 km. Pero por otro lado, la UNPA cuenta con cuatro unidades académicas (Caleta Olivia, San Julián, Río Gallegos y Río Turbio) las cuales no presentan la misma oferta académica ni los mismos niveles de presencialidad. De manera que, si un alumno quiere vive en Los Antiguos – ubicada al noroeste, sobre la montaña limitando con Chile y la provincia de Chubut – y quiere estudiar el profesorado de enseñanza primaria, debe viajar todos los viernes a la Unidad Académica San Julián. Siendo así, debe recorrer 642 que implican 8 horas de viaje si lo hace en auto y mas de 10 si lo realiza en colectivo. Ello implica que debe viajar un día antes de la cursada – en este caso el jueves – para volver a su casa el domingo en el caso de poder contar con una buena combinación de transporte que lo lleve a su casa.

Un caso mas complejo se da para aquellos que residen en El Chaltén. Este pueblo solo tiene transporte frecuente a El Calafate y solo dos veces por día a Río Gallegos y solo una para San Julián. En este caso, viajar a cursar todos los viernes puede implicar un día de viaje.

A esta situación hay que sumarle dos aspectos más: el gasto que implica ese traslado y las condiciones climáticas de la región. Con respecto a lo primero, algunos alumnos contratan un transporte privado situación que permite reducir el tiempo de viaje pero no reduce los costos. Pero, los que no pueden organizarse en grupo, deben viajar solos y emprender la travesía hasta la universidad.

En relación al segundo aspecto, implican una variable que matiza ese viaje. A partir de abril el clima comienza a agudizarse. Calma el viento y comienzan las heladas sobre la estepa y la nieve en la montaña. En los meses de junio hasta octubre el clima se encrudece. Las nevadas y el frío extremo hace que no puedan salir de sus pueblos – especialmente los que viven en la montaña –, la calzada se congela y la frecuencia de los medios de transporte se reduce.

Estas variables inciden en la elección de la carrera, quienes viven en las localidades alejadas de las unidades académicas ven reducida su posibilidad de elección. Poder estudiar lo que “me gusta” se enfrenta a poder contar con el tiempo necesario para viajar hasta la Unidad Académica que tiene la carrera elegida y los recursos económicos necesarios para emprender la travesía.

“... Mi pareja estudió la primaria y la secundaria y ahora está estudiando para ser interprete naturista en la escuela ambiental que tiene aves argentinas, fundación

vida silvestre, en Calafate. Había empezado en la UNPA pero desde acá se complicaba, por ejemplo tuvo que ir a rendir matemática a San Julián en agosto. Estudiaba ingeniería en recursos naturales. Y salió en invierno de acá, hizo noche en Calafate después noche en Río Gallegos y de ahí a San Julián. Rindió le fue bien, pero después no tuvo conexión tuvo que quedarse una noche en San Julián, volvió a Gallegos, noche en Gallegos y Calafate y en el medio nevadas. Era muy épico. Te quedás en medio de la nada, con nieve, el que se queda ahí se queda. Se queda 8 y 9 horas. Acá el mayor problema que tenemos en Santa Cruz es que cualquier pueblito son 200 o 300 km. Cuando no hay actividad turística, hacer un viaje hasta San Julián es un gasto importante. También es la cuestión de que las rutas en invierno es terrible. Fue todo como muy complicado. Era salir de El Chaltén en invierno, fue casi una inversión de 3 mil y algo de pesos para una materia...” (EC 19)

“...estudio el profesorado de enseñanza primaria. Pero ahora estoy viendo de cambiarme al profesorado de inicial que se da en Río Turbio. Uno que me queda más cerca y el otro que me voy a poder manejar con las nenas sino voy a tener que dejarla con el padre y él no puede porque la bebe es chiquita. Yo viajaba los viernes con la nena y él se quedaba cuidándolas, pero el tema es su trabajo. A mí me significa dos días de viajes. Salgo a las 3 de la mañana para San Julián en el colectivo de línea hasta Río Gallegos y el otro sale de San Julián a las 3 de la mañana. No podía congeniar con las chicas de enfermería por eso no podía ir en la trafic...”(C27)

“...estaba viendo si seguía estudiando y vino mi mamá me dijo que ya están por terminar las inscripciones para la UNPA. Yo dije ¡ya fue! agarré y nos fuimos a la UNPA. Ahí me dijeron qué carreras podía estudiar a distancia. Ahí estaba la responsable del cibereducativo de El Chaltén y le dije que no podía estar viajando presencialmente ni una vez al mes porque San Julián me queda lejos, sobre todo porque tengo el bebe, trabajo acá, tengo todo acá. Además en invierno con el tema de las rutas que se corta y todo eso; estamos tapados de nieve...” (EC 16)

Para dar cuenta de esta situación, la UNPA contempla, dentro de su propuesta académica, tres carreras que se dan solamente a distancia: tecnicatura y licenciatura en Turismo y trabajo social. Los alumnos solo deben viajar a San Julián para rendir las materias. Ello se presenta como una alternativa para los que quieren estudiar en la universidad pero no solo es una respuesta acotada. Es decir, el problema se mantiene ya que los que quieren estudiar otra carrera que no está a distancia o en el sistema semipresencial deben enfrentar los desafíos señalados.

Esta situación que asume el espacio social santacruceño configura específicamente las prácticas de los sujetos. Como se pudo advertir en las reseñas de las entrevistas, los alumnos dejan de estudiar la carrera escogida o cambian por una que responda a sus posibilidades de cursada. Muchos de ellos, terminan abandonando los estudios o permanecen cursando mucho más años que los propuesto por el plan curricular.

Por lo tanto, esta propiedad que presenta la subclase alumnos que estudian en la UNPA gravita significativamente en las condiciones de accesibilidad a la educación superior.

Ven limitadas sus condiciones de accesibilidad tecnológica.

Los miembros de esta subclase para poder estudiar en la UNPA deben tener conocimientos, aunque sea básicos, de ofimática e internet. Pero por sobre todo, deben tener una computadora. Ello marca las condiciones de accesibilidad a la tecnología, situación que enfrenta diferentes complejidades.

Algunos de ellos tuvieron que comprarse una o pedirla prestada. Una vez que la consiguieron debieron enfrentar su “utilización”, es decir, operar en ella. Algunos fueron aprendiendo mientras iban “arriesgando en el teclado”, otros con la ayuda de los amigos o con la asistencia de los tutores del ciber – centro de atención tecnológica – que la UNPA dispuso en 14 localidades de Santa Cruz.

Otro de los aspectos que se vinculan a ello, es la conexión a internet. Tal como se indicó anteriormente ella no responde a los requerimientos que plantea la navegación por la plataforma moodle o you tube (dos de las herramientas mas utilizadas dentro del sistema educativo Unpabimodal). Ello lleva a que no puedan descargar los recursos necesarios. Los alumnos deben recurrir al cibereducativo aunque muchas veces eso se plantea como una gran dificultad.

Sin embargo, la accesibilidad tecnológica no se reduce a tener el objeto sino a poder dar cuenta de sus potencialidades para poder estudiar en la plataforma que posee la universidad para estudiar en su sistema educativo. Es decir, no solo deben saber clicar sino comprender el procedimiento que lo conduce al proceso de aprendizaje.

“...no sabía nada, no nunca me dijeron, las cosas me iban apareciendo. Sola descubrí que algunas cosas tenían calendario y otras no. No sabía cuándo tenía que entregar los trabajos, los cuestionarios, no sabía nada. Yo sola fui tocando todo y aprendiendo sola. Ahora si, lo se manejar re bien, cualquier duda que tengo igual pregunto...” (EC 16)

“... la verdad que hay un montón de cosas que no las tengo claras pero bueno es un poco auto didacta es como una vez que me expliquen... pero cada vez que la UNPA da una capacitación me engancho en todas. Las capacitaciones algunas son virtuales otras son presenciales. A los 15, 16 años tuve contacto con una computadora por primera vez, no me acuerdo. Aprendí sola a manejarla...” (EC 17)

“...internet es súper lenta la conexión, no podés nada, cuando tenés que descargar los archivos de la UNPA tenés que estar dos días. Y tengo que abrir de a uno y actualizarlo para que pueda cargarlos, pero es un lío. Entrar al entorno no me cuesta, entras rápido a la plataforma pero después todo lo que es descargar y entrar por ahí a cada materia para cada trabajo es un lío...” (CO 24)

“...es un sistema que se está estudiando ... que si vos sabes utilizar las herramientas es un sistema muy bueno. Pero si no sabes utilizarlas te va a ir mal. Los alumnos son muy quedados...”(SJ 26)

Esta propiedad distingue principalmente al alumno de la UNPA dado que el que estudia las diversas carreras de nivel terciario no cuenta con la modalidad semipresencial; situación que hace que la accesibilidad tecnológica no sea determinante. Por tanto, el sujeto que forma parte de esta subclase para enfrentar la cursada de la carrera escogida debe no solo dar cuenta de ciertas habilidades tecnológicas sino poder contar con los recursos necesarios para contar con ello.

Luego del análisis propuesto, se pueden identificar como propiedades de la subclase alumnos que estudian en la UNPA, a las siguientes:

- migrantes, internos y externos. No son nacidos y criados y su residencia es provisoria.
- Procedencia, del norte argentino o de países limítrofes

- Las elecciones de las carreras y, con ello de la universidad, se basan en la disposición de los recursos económicos, los saberes y competencias que el sujeto posee median la permanencia en la carrera y, con ello, el lugar de residencia.
- Principalmente no tienen el secundario terminado y ello, generalmente, coincide con la situación educativa de sus padres. Llegan a la universidad mediante el artículo 7º o por el Plan FINES.
- La aguda distancia entre el lugar de residencia y la ubicación de las unidades académicas, el clima gravitan sobre la permanencia en la universidad y la elección de carreras.
- Las condiciones de accesibilidad a la tecnología mediatizan el acceso y permanencia en los estudios universitarios.

Antes de avanzar cabe remarcar que estos sujetos, que con su praxis definen una posición dentro del campo educativo forman parte de una determinada trayectoria colectiva. Es decir, el alumno de la UNPA es un sujeto que constituye la sub clase alumno hijo de trabajadores y obreros. Este reconocimiento permite asir su trayectoria colectiva dado que este alumno no proviene de la *nada* sino que se inserta dentro de un determinado proceso social.

La creación de la universidad en Santa Cruz lejos de construir una nueva clase, con su devenir favorece el proceso de reenclasmiento; es decir, quienes van a la UNPA no soy sujetos nuevos sino que se inscriben dentro de una clase que tiene su origen a finales de siglo XIX. Si bien este transcurso migracional trae consigo su *propio*

capital heredado, las disposiciones de estos sujetos que los impulsa a moverse en el espacio responden a las mismas disposiciones que pregnaron de sentido a los primeros migrantes obreros, jornaleros y trabajadores generales para llegar a Santa Cruz. De manera que ello también signó el acceso a la cultura, a la educación y a los bienes materiales.

Estas afirmaciones nacen de las entrevistas realizadas y la identificación de las propiedades que permite caracterizar y definir a la subclase alumno de la UNPA.

Estas propiedades permiten definir al sujeto que forma parte de esta subclase, lo ubica en el espacio social santacruceño y lo posiciona en el campo educativo. Es desde estas propiedades, por tanto, desde las cuales es posible definir las dimensiones que asumen las representaciones sobre educación que ellos construyen en su acceso a la universidad.

Dimensiones de las representaciones sociales sobre educación superior

No podíamos mirar para atrás, solo para tomar envión. Teníamos que mirar siempre para adelante, porque atrás estaba el abismo. Carlos Pérez Rasetti, 2013

Como una constante, cada palabra expuesta en los testimonios que recorren esta investigación están acompañadas por el mismo enunciado: **no hay nada y está todo por hacerse**. Tras cada práctica que los sujetos emprendieron y emprenden retumba el eco de esas palabras. El espacio social santacruceño se erige como una tierra de eterno crecimiento la cual, a pesar de superar los cien años, se presenta como eternamente joven, insondable; llena de promesas pero cargada de soñadores y pioneros.

Es desde allí, desde el horizonte extenso como la estepa, desde donde comienzan a asomar las notas que tocan las dimensiones sobre educación superior. Es que, esta premisa, **no hay nada y está todo por hacerse** emerge y se constituye en la principal dimensión que articula las representaciones sociales del campo indagado. Premisa fundante de cada proceso donde se institucionalizó el sistema educativo; es que nada fue fruto del azar; cada acción recurrió a la organización comunitaria para dar respuestas a las necesidades, las limitaciones formales y el espacio siempre desafiante.

Es desde aquí, por tanto, donde se tejen y se desprenden las dimensiones pretendidas; constituyentes y constitutivas del sujeto que deviene desenvuelto en su trayectoria va

pautando, marcando el ritmo de sus prácticas, en un complejo juego de posiciones; posiciones que disputan la posibilidad de nombrar ese espacio que sigue presentándose desafiante.

Respecto a ello, y siguiendo lo expuesto en esta sección del trabajo, las dimensiones sobre educación superior, se organizan en relación a las condiciones de accesibilidad que presenta la universidad. Esas “condiciones” representan la trayectoria desde la cual deviene el sujeto. Se presentan, por tanto, como el punto de inflexión entre la posición del sujeto en su clase y la universidad.

En virtud de ello, a continuación se indagan y desarrollan las dimensiones construidas para dar así, el cierre al análisis propuesto por este tesis.

“Siempre quise estudiar. Mi familia nunca pensó que no iba a estudiar, se daba por hecho”

Vinculado directamente a la trayectoria familiar y, con ello al capital de origen, una de las dimensiones que matizan las representaciones sociales sobre educación superior radica en que es considerada como un *lugar al que se va asistir si o si*. Los padres pudieron o no haber terminado sus estudios, pero ello no se constituye en un impedimento; esto se debe a que se reconoce a la universidad como el espacio al que *hay que llegar*. “Hay que llegar” a pesar de las inclemencias que presenta el espacio, el clima, no contar con los recursos económicos para dar cuenta de los traslados o no tener una buena conexión a internet. Esta dimensión coloca a la universidad como legitimadora de la trayectoria familiar; del mandato sobreentendido.

Sin embargo, esta afirmación: *siempre quise estudiar* también se relaciona con el punto de partida de la trayectoria del sujeto. No poder terminar los estudios en el país o en la provincia de origen por haber tenido que cuidar de sus hijos, hermanos o padres; o por tener que ir a trabajar de jóvenes, coloca a la universidad como una *deuda pendiente*; una meta siempre presente. “Deuda” que es posible de ser saldada en el espacio social santacruceño. Tierra de posibilidades, donde se puede encontrar trabajo, donde se “puede vivir tranquilos”; espacio social donde el campo educativo torna posible el acceso a la educación superior.

Otro de los aspectos que vincula es aquella que coloca a la universidad en el plano de la “obviedad”; es decidir, no se discute ni se pone en dudas la posibilidad de no estudiar en ella. Más allá que no cuente con la carrera escogida, o haya que atravesar largos caminos e inclemencias climáticas, la universidad es el espacio ineludible. Ineludible porque ese significado se ancla en los sentidos construidos por la familia en torno a ella. Hijos de padres que no necesariamente son universitarios pero que hayan allí el lugar donde *deben asistir*.

Frente a ello, cabe la pregunta por las razones de ¿por qué deben ir?; las respuestas plantean varios sentidos que pueden construirse a partir de las entrevistas realizadas:

“...siempre quise estudiar comunicación social porque quise ser periodista...ahora me cuesta más ir a la universidad porque trabajo pero mi abuela me insiste cada cuatrimestre a que me inscriba en las materias ... y así vuelvo cada año, espero terminar alguna vez...” (RG21)

“...en mi casa nunca se planteo la posibilidad de no estudiar en la universidad. Vivo acá y me quedo acá, acá está mi universidad...” (RG 20)

“... estudie para maestra jardinera cuando la UNPA daba la carrera, ahora estudio la licenciatura en Ciencias de la Educación porque se que tengo que seguir y puedo hacerlo. En mi familia nadie estudió en la universidad, mi papá es petrolero y mis hermanas solo terminaron el secundario. Pero yo siempre supe que tenía que ir a la universidad ...porque ahí iba a encontrar lo que necesitaba para ser yo” (CO 29)

De estas expresiones se desprenden disposiciones que vinculan el deseo por adquirir una profesión (periodismo), el espacio de la realización personal y ese ámbito donde “hay que ir” porque no se planteo otra posibilidad. Nuevamente aquí – como se expresó –, la universidad emerge como lugar ineludible.

Este reconocimiento se da sobre una situación particular. La UNPA tiene solo tres décadas de vida, y sus antecesores – los institutos terciarios – no más de cincuenta años. De manera que se puede afirmar que esa imagen construida no responde necesariamente a su trayectoria institucional dentro del campo educativo. Son, fundamentalmente producto de la experiencia y deseo forjada por sus familias las que marcan ese sentido presentado.

Ahora, esa afirmación que sostiene: “el lugar al que hay que ir” y “siempre supe que iba a ir” no dice nada sobre por qué hay que ir. Las respuestas a ello, se podrán comenzar a dar en virtud a las experiencias que la familia tiene en relación a ello. Haber ido o no señala la experiencia de su hijo; le indica que va a encontrar o le

plantea un escenario incierto. Más allá de ello, esta situación, lejos de enajenarlo lo coloca frente a la universidad; lo propende a actuar en ella.

La UNPA es accesible y siempre está

Más allá que la universidad cuenta con cuatro unidades académicas, colocó 14 centros de atención – cibereducativos - en las localidades que se encuentran más dispersas una de otras en Santa Cruz. En estos centros de atención, los alumnos cuentan con un tutor que los acompaña en el manejo del entorno bimodal, los ayuda con los trámites de inscripción, constancias – entre otros -, les brindan bibliografía y “prestan” las computadoras con acceso a internet. Si bien en estos “cibereducativos” no son unidades académicas, se presentan como la “cara” de la universidad para los alumnos que estudian en el sistema. De esta manera, no es una simple oficina administrativa sino que se establece como el espacio de encuentro entre la UNPA y sus alumnos.

Es desde aquí que se puede comenzar a leer la condición que asume la universidad: *accesible y estar siempre*. Ello se debe a que institucionalmente se plateó diversas acciones que le permitieron surcar las distancias por ponerse a cerca de los alumnos. Sin embargo, la construcción de esta imagen se ancla no solo en la *proximidad* sino en las experiencias previas que el sujeto tiene dentro del sistema educativo.

Sin lugar a dudas, una de esas experiencias previas – saberes y competencias – que gravitan sobre esta significatividad, es aquella que refiere a las condiciones de accesibilidad a la tecnología. Tal como se indicó, el modelo educativo de la

universidad es bimodal de manera que todos los alumnos, en alguna medida, cursan materias mediante la plataforma moodle – herramienta escogida por la UNPA y central para el proceso de aprendizaje virtual -. Siendo así, la relación que ellos establecen con la tecnología se presenta como el tamiz desde el cual leen sus prácticas educativas. En virtud de ello, se pueden señalar algunos de los matices que presenta esta dimensión en relación a las competencias tecnológicas:

- la plataforma se exhibe ajena a las prácticas de aprendizaje desempeñadas hasta este momento por el alumno de manera que ella muestra un escenario nuevo que hay que aprender.

“... entrar a la plataforma se me hacía difícil al principio, no sabía donde estaban las materias pero la tutora me ayudó y con el tiempo pude estudiar por ahí...”
(PB12)

Aquí, el tutor se coloca como viabilizador del proceso de aprendizaje incorporando al alumno a la UNPA. Alumno que proviene de un proceso de educativo marcado por la presencialidad (escuela primaria y secundaria), con la posibilidad de consultar a los docentes cara a cara, con compañeros, recreos, paseos, libros físicos de texto. Alumnos cuyos padres asistieron al sistema educativo, también marcado por la presencialidad. De manera que el tutor ejerce de puente en este proceso de mediatización de las prácticas de aprendizaje dadas por la virtualidad.

- no contar con los recursos necesarios para poder utilizar las tecnologías

“... dejé la UNPA porque no sabía manejar la compu ... cuando mas o menos anduve y me pude comprar una volví, ahora si puedo y todo se me hace más fácil porque los tutores te acompañan...” (PB 9)

Este matiz, si no se sortea puede alejar a la UNPA como una de sus posibilidades de aprendizaje. Esta situación se relaciona fuertemente con lo expresado anteriormente ya que las condiciones de acceso a la tecnología – en términos de competencias – mediatizan la relación que establece el alumno con la universidad configurando una imagen pautada por la proximidad y la posibilidad.

Dentro de esta dimensión se pueden establecer otros aspectos que parten de la relación dada entre la “movilidad del sujeto en el espacio” y el lugar que ocupa la UNPA en él. Los alumnos son por condición, migrantes. Esta situación lleva a que puedan cambiar de provincia o de ciudad temporariamente. Ello marca una condición en la relación señalada: *siempre están volviendo*.

“...cursaba el profesorado de enseñanza primaria en San Julián, ahora me cambio a Río Turbio porque me queda más cerca de mi casa...” (C 27)

“... me inscribí para cursar historia en Río Gallegos pero es presencial así que voy rindiendo libre cuando puedo. Gasto mucha plata viajando, así que acumulo las

materias para rendir las máximas que puedo en cada mesa, algún día voy a terminar...” (CH 25)

Debido a que la universidad, en sus acciones parte desde el reconocimiento de las dificultades que plantea el espacio social santacruceño, establece diversas acciones tendientes a favorecer el acceso de los alumnos a ella. La figura del *tutor*, *el régimen de cursada*, *la organización de las fechas para los exámenes finales*, responden a ello. Es en el reconocimiento de estas acciones que, la dimensión “*la UNPA es accesible y siempre está*”, se ancla en la experiencia del sujeto en el proceso de aprendizaje expresándose como: más allá de todas las dificultades que tengo que atravesar que me llevan a ir y venir siempre puedo volver a la universidad.

Es una de las pocas posibilidades que tengo para estudiar.

Tal como se indicó, la movilidad del sujeto en el espacio y, con ello, su condición de migrante, recorta un marco de posibilidades para estudiar. Este responde, centralmente, a su posición en el campo educativo; es decir, a su trayectoria.

Sortear los conflictos marcados por la distancia, el clima y los saberes y competencias requeridos para dar cuenta del estudio universitario, posiciona al sujeto en un lugar donde la elección de la carrera se ve reducida a lo que *se puede hacer*.

De la descripción de las propiedades de esta subclase, el alumno que estudia en la UNPA, se pueden indicar los siguientes matices de esta dimensión.

- no cuenta con los recursos necesarios para poder radicarse en otra provincia
- trabaja y es sostén de familia
- el modo de cursada que propone hace que puedan estudiar trasladándose pocas veces a la semana.
- La disposición del material educativo en la plataforma virtual hace que puedan estudiar cuando tengan tiempo.

Estos matices permiten advertir que la dimensión indicada como “*una de las posibilidades*” parte del reconocimiento de la universidad como el lugar donde es posible estar, porque ella se erige con un abanico de alternativas que los contempla en sus propiedades. Es decir, se presenta como *es una posibilidad para mí que vivo acá, que viajo, que tengo familia y no tengo el tiempo suficiente para viajar a cursar todos los días.*

Esta dimensión se asocia a aquella que señala que: ***muchas veces se estudia lo que se puede y no lo que se quiere.*** La elección de la carrera no recae, necesariamente, en el perfil profesional que ella pueda brindar sino que, lo que se elige, es la universidad como espacio de posibilidades para estudiar. Es por ello que, una de las propiedades de esta subclase es: cambiar de carrera en el transcurso de la cursada.

Sin embargo, este lugar que asume la universidad establece una relación donde el que se “mueve” es el alumno, permaneciendo ella, estática. Como telón de fondo discurre el sentido: *la UNPA está ahí, somos nosotros los que vamos y venimos.*

La universidad te saca de la burbuja

Esta dimensión hace referencia, fundamentalmente, al lugar que ocupa el sujeto en el espacio. Radicado en una localidad pequeña, marcadamente distante una de la otra, con escaso acceso a la tecnología y pronunciadas dificultades para poder trasladarse, hace que viva “aislado”, “encerrado”. Su “mundo” se reduce a su localidad, sus vecinos, y familia. Por tanto, ir a la universidad implica poder salir, no solo a otra ciudad, sino poder conocer otros espacios asociados al ámbito del conocimiento.

“... estudiar en la UNPA me saca de la burbuja de este pueblo. No viajo mucho a San Julián pero hablar con mis compañeros que viven en otras partes, conocer otras cosas, me abre un mundo que no tengo acá...” (PB 4)

“... estudié ingeniería y desde ahí pude conocer gente y cosas que no tenía y no tengo acá. Fue re loco, porque después viajé a otros países y puede ver que lo que me dio la universidad no era para nada ajeno a lo que vi ahí...” (CO 10)

La UNPA se presenta como esa puerta que abre al mundo de conocimiento y les permite seguir viajando por otros espacios a los cuales ellos no pueden llegar por los medios físicos. Es una alternativa para *salir*.

Por otro lado, *salir de la burbuja* se relaciona con la posibilidad de insertarse en otro campo, que es el laboral. Aquí se plantea como una vía legítima para poder formarse

en una actividad que puede garantizarle el desarrollo de las competencias necesarias para tener otro trabajo o desempeñarse mejor en el que tienen.

“... mi papá tiene un hotel, es decir, vivimos del turismo. Si bien no me gustaba mucho esta carrera, con el tiempo me empecé a dar cuenta que si estudiaba la tecnicatura en turismo iba a poder ayudar a mi papá... esta es una empresa familiar...” (EC 16)

“... aprendí inglés en la carrera de turismo y ahora puedo hablar con la gente que llega de otros países a buscar información a la secretaría. El inglés me dio más seguridad y crecimiento en mi trabajo...” (C 15)

“... estudio el profesorado de enseñanza primaria porque quiero enseñar como lo hace mi mamá. Además ser maestra te garantiza un trabajo y la plata a fin de mes. Con eso puedo ayudar a mi marido y así poder volver a Jujuy...” (C 27)

De manera que, ese *salir de la burbuja* coloca al alumno en un escenario de posibilidades que le permite incorporarse al mercado laboral como, ampliar su espacio de socialización y solidificar su confianza. Sin embargo, esa imagen construida de la universidad no se reduce a *la posibilidad de tener un buen trabajo* sino que ello es una de las alternativas.

Recapitulando y, luego de recorrer las distintas dimensiones, se puede afirmar que estas están fuertemente mediadas y – con ello – ancladas en una trayectoria social matizada por:

- la distancia
- el clima
- el lugar de procedencia
- las condiciones previas de acceso a la educación. Es decir su punto de partida en el campo educativo
- las condiciones de acceso a la tecnología y las competencias que ello requiere
- la relación que sus familias establecieron con el campo educativo en el devenir de sus trayectorias
- el capital económico y con ello su lugar dentro del sistema productivo
- su condición de migrante permanente

Estos matices permiten afirmar que las representaciones sociales construidas plantean a la universidad como:

- accesible
- estática
- acotada en su posibilidades de carreras
- siempre presente
- próxima a la realidad de sus alumnos
- como un escenario posible

- como el ámbito donde es posible encontrar las herramientas necesarias para poder conseguir trabajo o uno mejor.
- Como espacio de encuentro
- Como el lugar a donde hay que ir

Estas representaciones sociales y sus respectivas dimensiones se alejan del presupuesto común que reconoce a la universidad como el ámbito de la profesionalización, el progreso y de distinción de clase. Ello es así porque se concibe a la universidad desde la zona próxima construida desde la posición que ocupa en el campo el sujeto. El sentido que corre tras todo ello, se erige enunciando a la universidad como *aquella que siempre está para mi a pesar de todas mis tribulaciones*. Sentido que se coloca muy cerca de la primera enunciación que acompañó este apartado: *acá no hay nada y está todo por hacerse*. No hay nada nomina el espacio – ampliamente vacío – en el cual se inscribe el sujeto; vacío presentado como escenario de posibilidades; vacío donde se presenta la UNPA como eje de esas alternativas donde se puede *hacer algo*.

El sujeto que estudia en la UNPA es aquel que pertenece a una subclase de hijos de trabajadores que, tras su movimiento en el campo marcado por la búsqueda de trabajo, mejores condiciones de vida, va sorteando sus inclemencias para poder llegar a la universidad. Universidad joven que se erige como su zona próxima. Es allí donde se anclan las dimensiones señaladas; es desde allí, por tanto, desde donde deben leerse sus prácticas en el campo educativo.

Las conclusiones

Antes de concluir o comienzo concluyente

“El arte es una herida hecha luz, decía Georges Braque. Necesitamos esa luz, no solo los que escribimos o pintamos o componemos música, sino también los que leemos y vemos cuadros y escuchamos un concierto. Todos necesitamos la belleza para que la vida nos sea soportable”. **Rosa Montero, 2013**

Quienes emprenden el camino de la investigación saben de la belleza de sus notas. Detrás de cada interrogante, se esconde un desafío. Desafío que conduce el camino de la pregunta; del no saber, del buscar y buscar alternativas. Belleza que acompaña en la penumbra de la oscura noche del desconcierto. Belleza que no fue esquiva a esta tesis. Tras andar cada camino, muchas veces marcado por el desconsuelo, se le dio vuelta al interrogante; se diseñaron estrategias para seguir las pistas; se cartografiaron los deseos puestos en juego.

Emergiendo del trabajo realizado, esta última parte del informe de tesis, busca recapitular lo expuesto. Sin embargo, no solo se pasará revista de lo trabajado sino se dará cuenta de los aspectos que no pudieron ser respondidos por esta investigación, los nuevos interrogantes abiertos tras ellas, las áreas de vacancia advertidas, aquello que no se pudo abordar, las dificultades. Pero, y por sobre todo, se tratará de dar cuenta del aporte que plantea esta tesis.

Tras varios años de trabajo, de la consecución de metas, datos y observables, se llega al momento de poner punto final y, con ello, recapitular para así, abrir nuevos esbozos de preguntas que sigan conduciendo a la belleza, esa que nos hace que la vida sea más soportable.

Lo concluyente

Esta tesis se construyó en aras de dar respuesta al interrogante:

¿Cuáles son las dimensiones que asumen las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que residen en el espacio social santacruceño y estudian en la UNPA?

Esta pregunta se plantea sobre la necesidad de asir los sentidos construidos por los alumnos en torno a la educación superior. La razón de ella, se funda en la premisa que indica que, si se conoce las dimensiones que nutren y configuran las representaciones sociales sobre educación superior que construyen los sujetos que asisten a esta casa de estudios se puede:

- Orientar la política educativa que propone la universidad en virtud de ellos.
- Poner en cuestión las prácticas pedagógicas esgrimidas por los docentes en el nivel medio y superior.
- Leer las acciones dadas en torno a la enseñanza bimodal desde las competencias tecnológicas de los alumnos y los saberes previos que ello implica.
- Planificar acciones referidas a su movilidad hacia cada unidad académica atendiendo a la relación dada por la marcada distancia y las inclemencias climáticas.
- Favorecer la integración del sistema educativo desde el nivel medio al superior.

Es decir, dar cuenta de este interrogante posibilita evaluar, analizar y poner en cuestión las condiciones de accesibilidad a la educación superior. Con ello, esta tesis se presenta como una herramienta para la gestión. Al plantearse conocer al sujeto que estudia en la universidad, al ubicarlo en su espacio, al identificar sus posiciones y las tensiones que se dan entre ellas, esta investigación se erige como un elemento necesario para todos aquellos que pretenden optimizar las estrategias pedagógicas de la universidad.

En virtud de ello, la respuesta al interrogante, no se reduce a la descripción del sujeto que estudia en la UNPA sino que avanza sobre la construcción del espacio social santacruceño y la estructura objetiva del campo educativo. Esto se presenta así, dado que *el camino para conocer a los alumnos de la UNPA* es aquel que lo reconoce como constitutivo y constituyente del dicho espacio y campo. Por tanto, el reconocimiento del sujeto implicó organizar el análisis centrado en la trayectoria del alumno.

Por lo tanto, el interrogante que guió esta investigación nace y se configura en la necesidad de conocer el punto de vista del *alumno*. Alumnos que no residen en un espacio cualquiera, razón por la cual, no es *cualquier* alumno. Estos habitan un determinado *espacio social* con una marcada historia reciente. Viven en Santa Cruz, pero necesariamente no son santacruceños; llegan desde diversas provincias argentinas o de países limítrofes. Llegan con sus familias en busca de un mejor trabajo, o calidad de vida.

Investigar desde el punto de vista del alumno pero en sí mismo; es decir, investigar reconociéndolo como constituyente de un conjunto de relaciones dadas entre los diversos sujetos – y con ello instituciones – que conforman el espacio social.

Siendo así, asumiendo las particularidades que definen a este sujeto, se propuso – principalmente – asirlo en ese entramado social en el cual deviene. Para dar cuenta de ello, se plantearon diversas estrategias:

- Descripción y definición del espacio social santacruceño, del cual es constitutivo y constituyente.
- Construcción de la estructura objetiva del campo educativo
- Identificación y puesta en cuestión de las propiedades que caracterizan a la clase de la cual forma parte

Siendo así, estos caminos planteados para dar cuenta de la pregunta expuesta parten del reconocimiento de la complejidad en la cual esta inscrita. Por tanto, el problema planteado es complejo porque nace del reconocimiento de la complejidad interdisciplinar comprendida entre los estudios de la comunicación, la educación y la conformación del espacio social.

El abordaje de este problema *complejo* se dio en busca de asirlo en la totalidad de las relaciones que los estudios de las disciplinas plantea. Es decir, no como una sumatoria, y no como compartimentos estancos sino, buscando lo que tiene en común lo diferente. Pensando conceptualmente, asumiendo lo variable y lo permanente; lo individual en lo social.

Partiendo desde esta afirmación, se definió una estructura de trabajo que pudiera dar cuenta la complejidad asumida. Siendo así se propuso: la unidad de análisis y el análisis; ambas atravesados por un posicionamiento epistemológico que no reconoce la linealidad causal de los procesos sino los diversos niveles sobre los cuales se construye el conocimiento. Niveles de aproximación, puertas que se abren al análisis, modos de acercamiento al objeto de estudio.

Los niveles indicados se definieron desde la discusión dada entre tres autores: Jesús Galindo, Pierre Bourdieu y Jesús Ibáñez. A la luz de ellos, se plantearon los niveles:

- fenomenológico
- objetivo
- praxeológico

Estos, guiaron la recolección de los datos como el análisis y problematización de las dimensiones sobre educación superior. Partiendo desde la relación directa dada en la vida cotidiana del sujeto, para poder dar cuenta de la estructura objetiva del campo que lo comprende junto a sus propiedades y, con ello, poder asir las dimensiones que constituyen las representaciones sociales sobre educación superior.

Esta resituación y reconocimiento del problema complejo fue leído desde una propuesta teórica que aborda al espacio social santacruceño en dos dimensiones: la significatividad y la materialidad. Con ello se reconoció que este espacio no está dado en sí, sino que es producto de la construcción que realiza el investigador en aras de dar cuenta de su interrogante. De manera que, la definición de este espacio social

respondió a la identificación de los sujetos de acuerdo a la posición que ocupan en él, sus disputas por significar sus prácticas, el capital económico y social que detentan. Por tanto, esta definición del espacio en términos de la posición del sujeto implicó dar cuenta de su trayectoria individual en términos de la trayectoria social.

Siendo así, la construcción del *espacio social santacruceño* responde a un proceso de simbolización y, con ello, de comunicación. Proceso que comprende la pugna de los sentidos por definir el orden social; sentidos que aquí, definen lo que es para ellos la educación superior. Definición que emerge de las interacciones que el sujeto emprende en su devenir; interacción entre los miembros de su clase y las demás clases y las instituciones. Por tanto, la universidad se constituye como el objeto creador, investido de sentido en su relación con los alumnos que a ella asisten. Relación significativa que sitúa al sujeto en el universo social y material.

De esta manera, este doble reconocimiento del espacio social en su dimensión dada por la, significatividad y la materialidad implica:

- Es posible asir las dimensiones de las representaciones sociales construidas por sujetos a partir del reconocimiento de la significación de su práctica.
- Esta significación implica un estrecho vínculo entre el anclaje y la objetivación.
- Refiere una actitud hacia el objeto, porque se tiene una *representación asociada a ella*.
- Reconocer que los sujetos que conforman el mismo espacio tienen las mismas propiedades y, con ello, conforman una clase que marca una determinada trayectoria social dentro del campo educativo.

A partir de este postulado, se matizó – se describió – el espacio social santacruceño. Para ello, se identificó como eje la representación que vertebró el análisis: **acá no hay nada, está todo por hacerse**. La misma se identificó como constante en todas y cada una de las entrevistas realizadas. La *nada* como motor de acción, no como marca de vacío, fue el descriptor que desandó el camino dado por los sujetos en su trayectoria social.

Siendo así, se dio paso a la descripción del *espacio social santacruceño*. Para ello, hubo que recurrir no solo al material bibliográfico sino a entrevistas a los primeros pobladores, actores sociales ubicados en distintas áreas de la gestión social, películas, revistas, paper, diarios. La construcción del dato fue uno de los desafíos más crudos a los que tuvo que someterse esta tesis. La confluencia dada factores como:

- Ser una provincia relativamente joven;
- Contar con una universidad de corta trayectoria
- La presencia de pocas editoriales
- La intermitencia de publicaciones
- Ausencia de agencias, centros o instituciones que procesen datos migracionales, de consumo, censos e historiográficos.

Situación que no es menor dado que hubo que andar un camino complejo referido, fundamentalmente, a necesidad de tener que cotejar constantemente la fuente, a tener que consultar centros – como el INDEC, migraciones, archivos – que no son de acceso libre. De manera que ello condujo a una elaboración del dato con matices

artesanales. Sin embargo, este trabajo emprendido coloca a esta tesis como un aporte sustancial a la sistematización de un proceso histórico determinado de Santa Cruz. Ello se brinda como una herramienta para todos aquellos que pretendan profundizar, refutar o continuar lo expuesto.

Los datos recabados permitieron abordar el espacio social santacruceño desde la determinación de cuatro períodos, articulados en aras de poder dar cuenta de la constitución del campo educativo. Ellos son:

- Definición y consolidación de la escuela
 - o Desde 1880 a 1920
 - o Desde 1921 a 1945. De la región magallánica a Patagonia austral

- Los estudios terciarios y universitario.
 - o Desde 1966 a 1983. Detracciones y retracciones.
 - o Desde 1983 hasta 2001. De ansias y desaciertos

La delimitación de estos períodos respondió al reconocimiento del encuentro de los movimientos verticales y horizontales del campo educativo. Es decir, de la confluencia de las acciones dadas a nivel nacional y local y el devenir de las instituciones y los sujetos en el campo. Los hechos centrales que marcaron estos

períodos fueron aquellos que permitieron definir y – con ello – reconocer las clases que los componen.

La instalación de la primera escuela producto de la política de Estado argentino esgrimida a nivel nacional, el agrupamiento de terratenientes y peones en sociedades o gremios, la instalación de oficinas de gobierno, las huelgas obreras, los partidos políticos, la provincialización de Santa Cruz, la instalación de YPF e YCF, la creación de las escuelas secundarias, terciarias y universitarias. Todas estas acciones fueron leídas desde la identificación de los movimiento políticos, sociales y culturales que trajo consigo.

Esta *definición del espacio social santacruceño* permitió dar paso a la *construcción de la estructura objetiva del campo educativo*. Allí, y tomando como piedra de toque lo descrito anteriormente, se identificaron las clases, sus posiciones y, con ello, las relaciones que establecen en su trayectoria.

Siendo así, se propusieron las siguientes clases:

- Clase productiva:
 - o subclase terratenientes
 - o subclase trabajadores o peones

- Clase agentes públicos

- Clase alumnos:

- subclase hijos de trabajadores
- subclases hijos de terratenientes

- Clase docentes:

- subclase residentes
- subclase migrante

En este proceso de identificación, se reconoció como clase dominante a la que se erige como *terrateniente*; los nacidos y criados, los que generación tras generación se quedaron y se quedan en Santa Cruz y detentan cierto capital económico y cultural que los hace consolidarse dentro de esa posición en el campo.

Los hijos de esta clase no son los alumnos de la UNPA, ellos estudian – principalmente – en las universidades que son reconocidas como espacio de formación porque legitiman el capital cultural propio de su clase. Estas universidades pueden ser públicas o privadas y se ubican en Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe o Mendoza. El “gusto” o la “disposición” de estos sujetos evidenciados en la elección de estas universidades responden a las marcas que fueron cimentando su capital heredado. Por tanto, para poder asirlas, resulta fundamental problematizar el recorrido de esta trayectoria social.

En el marco de esta tesis, no se profundizó en las propiedades de esta subclase de alumnos dado que escapa a los alcances de lo que se pretende abordar. Trabajar sobre ello, es una de las líneas que se desprenden de esta investigación. Conocer cómo se

da su recorrido educativo desde la elección de la escuela secundaria hasta la elección de la carrera y la universidad; o dar cuenta de cómo se da ese proceso en la educación superior, son preguntas necesarias de ser abordadas en otra investigación. Investigación que se torna necesaria dado que ello permite comenzar a completar la mirada sobre las representaciones sociales sobre educación superior construidas por todos los alumnos que viven en el espacio social santacruceño.

Otras de las líneas de investigación que se desprenden de la estructura objetiva del campo educativo, es la que refiere a la clase docentes. Si bien se presentaron algunas propiedades, no se profundizó sobre ello porque no son el eje sobre el que se estructura esta tesis. Sin embargo, saber cómo se construye el capital cultural de esta clase, su proceso de reenclasmiento dado en el paso de la institución terciaria a la universitaria, como así las propiedades que lo asocian como docente universitario, son ejes necesarios de ser indagados en otras investigaciones. Dar cuenta de ellos permitirá avanzar sobre la estructuración del campo educativo pero referido a la educación superior santacruceña. Estas investigaciones son insoslayables dado que propenderá a tener un conocimiento exhaustivo de otro sujeto central del proceso educativo universitario: los docentes.

De esta manera, el camino sobre el que se trabajó aquí es el que conduce a asir las propiedades que definen y dan forma a la subclase alumno de la UNPA. En este sentido las estrategias emprendidas como caminos metodológicos: el sondeo de opinión realizado, las entrevistas y el grupo de discusión, abrieron paso a la determinación de las propiedades que se pretendían asir. Ellas son:

- migrantes, internos y externos. No son nacidos y criados y su residencia es provisoria.
- Procedencia, del norte argentino o de países limítrofes
- Las elecciones de las carreras y, con ello de la universidad, se basan en la propiedad de los recursos económicos, los saberes y competencias que el sujeto posee median la permanencia en la carrera y, con ello, el lugar de residencia.
- Principalmente no tienen el secundario terminado y ello, generalmente, coincide con la situación educativa de sus padres. Llegan a la universidad mediante el artículo 7º o por el Plan FINES.
- La aguda distancia entre el lugar de residencia y la ubicación de las unidades académicas y el clima gravitan sobre la permanencia en la universidad y la elección de carreras.
- Las condiciones de accesibilidad a la tecnología mediatizan el acceso y permanencia en los estudios universitarios.

Estas propiedades permiten definir al sujeto que forma parte de esta subclase, lo ubica en el espacio social santacruceño y lo posiciona en el campo educativo. Es desde estas propiedades, por tanto, desde las cuales es posible definir las dimensiones que asumen las representaciones sobre educación que ellos construyen en su acceso a la universidad.

En la definición de estas propiedades no se profundizó sobre la biografías educativas de sus padres. Solo se las tuvo en cuenta como elementos que nutren la comprensión de las propiedades de los alumnos, es decir, los hijos de aquellos que componen la subclase trabajadores. No se avanzó en esa dirección dado que escapa a los alcances de esta tesis constituyéndose en otro problema para otro tipo de estudio que aquí no se pretende hacer. Para dar cuenta de ello, habría que realizar una investigación que ponga en relación otros campos, como el productivo. En esta tesis, en cambio, se acometió desde la trayectoria del alumno, teniéndolo como eje y relacionándolo con las posiciones que ocupan sus familias pero no abordándolo en sí mismo.

Otro de los aspectos que escapan a esta tesis – tal como se indicó al comienzo de este texto – es lo referido al desarrollo de saberes y competencias propios a la universidad y que detentan los alumnos de la UNPA. Esta no es una investigación que se centre en el proceso de enseñanza y aprendizaje sino que busca asir las dimensiones que estos alumnos construyen en torno a sus representaciones sobre educación superior. Por tanto, se constituye como un paso previo; como punto de partida desde el cual se pueden comenzar a leer otros procesos de investigación que coloquen a docentes, padres y demás alumnos universitarios en el centro de la escena.

Teniendo en cuenta lo expuesto, despejando los límites y alcances de este trabajo, se pueden indicar cuáles son las dimensiones que asumen las representaciones sobre educación superior que los alumnos de la UNPA construyen. Dimensiones que son el eje de esta investigación. En virtud de ello, se las indica como:

- **Siempre quise estudiar. Mi familia nunca pensó que no iba a estudiar, se daba por hecho.**

Aquí la universidad se presenta como el lugar que hay que llegar; como una deuda pendiente; como una obviedad; espacio ineludible. Esta imagen construida se encuentra anclada en el acervo familiar y no necesariamente proviene de la trayectoria institucional de la universidad. Ese *siempre querer* se erige como significante vacío dado que no refiere directamente al por qué siempre quiso. El deseo se presenta continuo y solo canalizado por la universidad.

- **La UNPA es accesible y siempre está ahí.**

El cibereducativo se presenta como el lugar de encuentro entre docentes y alumnos: es la universidad en su localidad. Se establece la accesibilidad desde una doble cara: como estrategia institucional y como la proximidad de las experiencias previas de sujeto dentro del sistema educativo. El modelo educativo de la UNPA – bimodalidad – coloca a la tecnología como puente que estrecha los vínculos generando una imagen de estar siempre presente para sus alumnos, “solo hay que hacer clic”. Sin embargo, esta presencia tecnológica no se da siempre de manera positiva. No contar con los recursos tecnológicos – computadora, internet, cámara – como no poseer las competencias necesarias para dar cuenta de ella puede transformar esa “accesibilidad” en distanciamiento posibilitando que el alumno se aleje por un tiempo de ella. Ese alejamiento configura un tipo de relación marcada por: estar siempre volviendo; no se dejan los estudios, solo se toma distancia ya que siempre se puede volver.

- **Es una de las pocas posibilidades que tengo para estudiar.**

Esta dimensión se relaciona, por un lado, con la disposición de otras casas de estudios superiores en Santa Cruz y la dispersión geográfica de los sujetos en el espacio social. Ello establece el marco de posibilidades de elección que tienen de las carreras de acuerdo a la proximidad de la UUAA o si la carrera se encuentra en el sistema bimodal. Por otro lado, se relaciona con la oferta académica general que posee la universidad. Tal como se sostuvo, esta define como eje, el planteo académico tendiente a favorecer el desarrollo *productivo de la región* por lo tanto, la oferta se centra en aquellas que dan cuenta del fomento y crecimiento de la industria. Los alumnos que no quieren estudiar esas carreras, se ven marcadamente limitados en la elección de lo que les “gustaría estudiar”.

- **La universidad te saca de la burbuja.**

El lugar que ocupan en el espacio social santacruceño, marcados por un cierto aislamiento de cada una de las localidades hace que deban vivir “para adentro”. Las pocas posibilidades de poder trasladarse a otras provincias dado por las largas distancias, las inclemencias del clima, el trabajo, la radicación de la familia, acentúa su raigambre. La universidad, por tanto, se establece en una doble vía: como la posibilidad de conocer otras personas y trasladarse a otra UUAA o como el espacio donde el conocimiento abre otras puertas que no se limitan el espacio físico; ello abre puertas a otros territorios, insondables desde el lugar donde ellos se encuentran radicados.

La construcción de estas dimensiones son el resultado de un proceso complejo que devino del planteo metodológico que propuso esta tesis. En el mismo se sostuvo que, para asir dichas dimensiones, se debe partir de niveles de conocimientos que provengan desde lo fenomenológico – lugar donde se construyen las representaciones sociales, lugar del sentido común, el de la vida cotidiana -, lo objetivo – momento donde se estructuran ese conocimiento dando paso a la determinación de las posiciones de los sujetos en el campo – y el praxeológico – momento donde se da paso al establecimiento de las relaciones entre las posiciones, es decir, entre la materialidad y la significatividad-.

Siendo así, este tesis plantea que para dar cuenta de las *dimensiones que configuran las representaciones sociales* se debe:

- Dar cuenta del espacio social
- Elaborar la estructura objetiva del campo
- Determinar las propiedades de la clase
- Asir las relaciones entre las propiedades dando cuenta de sus dimensiones

Este proceso de construcción de conocimiento parte del lugar insoslayable que le cabe al investigador en cada nivel de análisis. Este, parte desde su peculiar punto de vista el cual se encuentra constreñido por sus elecciones, las cuales muchas veces se ven limitadas institucionalmente o por su falta de destreza metodológica.

En este caso, la investigadora partió desde un grado cero; es decir, si bien reside en la provincia hace diez años solo conocía algunas pocas localidades y, con ello, no

conocía el campo de estudio. Ello, junto a su procedencia institucional – ser docente investigadora y becaria doctoral de la UNPA – matizaron fuertemente el punto de mira desde la cual se ingresó al campo. Fue en el reconocimiento de estas determinaciones desde la cual se empezó a andar el camino de esta tesis. Camino que se fue desandando mientras se enfrentaba a las propias tensiones del campo – tensiones políticas institucionales y académicas -; camino emprendido sobre la crítica constante sobre lo trabajado.

Siendo así, esta investigación puso en juego los saberes y competencias de la investigadora llevándola a un punto de quiebre; quiebre necesario para avanzar en la investigación propuesta.

Debido a ello, esta investigación no pudo dar cuenta de diversos aspectos referidos centralmente, a la carencia de un conocimiento acabado del espacio social santacruceño y, con ello, el campo educativo. Ello se debió, tal como se expresó, a la falta de documentación, dispersión de los entrevistados. Situación que presenta una complejidad creciente si lo que se quiere es adentrarse en el estudio de dicho espacio social.

Tal como se enunció, esta tesis se construye como un primer estudio sobre el tema de la comunicación, la educación y la conformación del espacio social. Aquí se puso centro en el alumno de la UNPA, pero para ahondar en ello revisten importancia investigaciones que refieran a los saberes y competencias que estos alumnos requieren para ingresar y egresar de la universidad; investigaciones que indaguen sobre las propiedades que definen a los docentes universitarios; las disposiciones a actuar de los alumnos que estudian en otras universidades y forman parte del espacio

social santacruceño; las trayectorias educativas de las familias de los alumnos de la UNPA; la trayectoria institucional de la universidad en sí misma.

Todos estos ejes de investigación emergen de esta tesis; se presentan como caminos a seguir; como nuevos interrogantes para ser abordados. Ellos exceden los límites propuestos aquí pero no son excluyentes; ellos nacen y son releídos a partir de aquel enunciado que acompañó las prácticas de los sujetos estudiados: *no hay nada y está todo por hacerse*. Nada en términos de desafío, allí donde el horizonte marca en la estepa el lugar a donde todo se puede hacer.

Esta tesis se adentro en la nada para transitar los caminos de la estepa, tierra de oportunidades.

Anexo

Reflexión, de la reflexión.

(O del cómo llegué a parar acá. Tribulando y atravesando)

Cuando estás pensando tu tesis asoman sobre tu cabeza millones de interrogantes. Todas aquellas certezas que te habían impulsado hasta la puerta del aula de cursada del doctorado empiezan a temblar.

Lees el ante proyecto, mirás al profesor y mientras tanto, comienzan a dibujarse los blancos entre las líneas y, hacia el final de la lectura, te das cuenta que tenés mas interrogantes que respuestas; interrogantes que no sabés a dónde te van a llevar. Pero ahí estás, mirando la puerta y pensando si lo mejor no es volverte a tu casa, cambiar de carrera o echarle mano a eso que tenés sobre el banco y que comenzó a soñarse vaya saber uno cuándo.

Las tesis no comienzan cuando escribimos el ante proyecto, nacen del entripado de la duda. Ahí, en el centro del estómago, ahí donde nacen las preguntas. Cuando comenzamos a andar ese camino echamos mano a las certezas que tenemos en ese momento hasta que llegamos al punto en el que tenemos que tomar la primera decisión: ¿quién va ayudarnos a resolver este manojito de preguntas sin respuestas? Sin lugar a dudas es el momento en el que debés elegir al director. Menuda tarea. Todos los candidatos posibles siempre están muy ocupados o no dan con el tema (tema?) que tenés definido (definido?). En mi caso elegí a una docente que tenía toda la calma que mi alborotado proyecto necesitaba, toda la paciencia para ayudarme a buscar respuestas y el tiempo necesario para comenzar a andar este camino. Con la

elección de mi directora, comenzó una nueva etapa; ahora si no me podía volver atrás, la tesis estaba empezando.

Siendo así, en este apartado busco poder reflexionar sobre ese proceso que comenzó con Nancy que luego acompañó Jorge y que tuvo la mirada afectuosa de todos aquellos empeñados amigos que me prestaron la oreja para abordar este trayecto de cuatro años. ¿Qué es una tesis, sino un complejo proceso de nosotricación?

De la angustia al problema

El primer escollo que tuve enfrentar fue el planteo del problema de investigación. Singular tarea. Ya había realizado el pre proyecto que me había permitido acceder al doctorado. Pero cuando comencé a cursar los seminarios que nos impulsaba a leer y releer el pre proyecto, ese planteo original comenzó a desvanecerse.

Ante esta situación la estrategia planteada por mi directora fue indagar sobre el estado de la cuestión, bucear por papers, libros, abstract, revistas. Ese camino fue hartito tedioso. En mi caso no lograba orientar el tema: sabía qué quería estudiar tecnologías, educación, transformación del espacio social, la disociación del espacio tiempo pero no lograba juntar esos conceptos en un enunciado digno de ser investigado.

Entonces la alternativa fue comenzar a escribir, volcar las dudas en una hoja; leer y re leer lo escrito tratando de buscar coherencia. Pero pasaba el tiempo y no lograba plantear el enunciado. Entonces devino otra estrategia: el listado de problemas con la clara convicción de poder mapearlos y determinar cuál de ellos era el que los contemplaba a todos. Ese mapeo me orientó, me guió pero llegaba el fin de año y

seguía con *mi problema*. Fue así que una mañana lluviosa de La Plata, tras una reunión intensa con mi directora, volví a mi casa, preparé mate, saqué una hoja y me enfrenté al blanco de la duda, de la angustia que me significaba no poder dar con la pregunta.

Entonces, en la soledad de la casa, comprendí que solo si enfrentaba mis inseguridades, el miedo académico y miraba hacia adentro iba a poder escribir. Lloré, me frustré, escribí y reescribí hasta hacer un enunciado que interrogaba. Un enunciado que no nacía de otro lugar que de ese espacio olvidado en el calor intelectual. Mi interrogante nació de mis deseos y mis emociones. Se despertó desde donde estaba guardado. Porque los problemas de investigación no nacen de la entelequia, viajan con nosotros en nuestra trayectoria. Son lo que siempre estuvimos pensando cuando leímos novelas, apuntes de cátedra en aquellos primeros años de cursada de la carrera de grado. Siempre estuvieron allí, solo que con el paso del tiempo académico fueron mutando, nutriéndose, gestándose al calor de las discusiones con docentes, compañeros, alumnos, familiares y amigos.

Cuando comprendí que el problema era ese, que tenía que escucharlo pude trazar las palabras que le dieron forma. Me abracé él como una tabla al naufrago que navega a la deriva del mar turbulento. Solo cuando el problema asume esas características no nos abandona. Queda ahí y nos trae de vuelta cada vez que nos alejamos por otros caminos; está ahí para recordarnos por qué elegimos hacer una tesis, nos orienta en la búsqueda de lecturas, de los observables, no recuerda que debemos recortar, acotar y hasta nos dice que necesitamos ayuda para poder responderlo.

El planteo del problema es mas que hacer una pregunta; es el camino a reconocer que no se sabe, por tanto es enfrentarse a uno mismo. Solo así es posible comenzar a andar el camino de la búsqueda que no es otro que el camino del conocer.

Animarse a hacer preguntas simples nos devuelve a la pregunta fundante del conocer: ¿por qué? Pregunta olvidada en los claustros donde se busca el saber supino que necesita vestirse de ornamentos llenos de palabras difíciles, oscuras; como si el saber fuera una caverna ubicada lejos de la luz clara del sol saliente en la estepa patagónica.

Y ahora ¿cómo?

Tras la calma de la formulación del problema devino el interrogante sobre cómo dar respuesta a este problema que se me había nacido en la hoja. En mi tesis, este camino llevó dos años, casi tres. Es la clara marca de las nuevas tribulaciones sobre, ahora, el mar escogido. (Miro hacia atrás y me sigue resultando inasible el tiempo transcurrido; tantos meses para un texto que, en su devenir se asume simple).

No sabía por donde entrarle al problema: si por las representaciones sociales, las sociedades semiurbanas, las tecnologías o la educación superior. Así fue como fui leyendo y escribiendo conceptos por separado. Leí múltiples y variados autores sobre todos estos temas. Pero al cabo de unos largos meses no lograba juntarlos. Mi *amado* problema me abría espacios, no los cerraba.

Para poder dar respuesta a ello – o en alguna medida poder acercarme – planifiqué una primera entrada al campo. Mi campo, que se me presentaba inmenso, mi campo

no era más que la provincia de Santa Cruz; provincia que no conocía salvo algunas de sus localidades centrales; provincia que no conocía y que solo me movía el ímpetu de querer saber cómo es que era.

De ese primer recorrido – dado de norte al sur – nació el guión de una serie documental de ficción. Bajo la necesidad de querer conocer la región de la voz de sus protagonistas vio la luz de la cámara “Trapalanda, al sur por la 40”, serie que hoy se puede ver por el canal de la Televisión Digital Argentina. *Trapalanda*, fue el puntapié inicial para pensar el espacio en su totalidad, y advertir sus complejidades. Con ese viaje, y su consecuente producción audiovisual, pude asir esa *nada* que tanto conmovió a Darwin, ese desafío que impulso al padre D’Agostini para subir el Fitz Roy, o a Berni para fotografiar cada uno de sus rincones.

Yo estaba ahí parada, mirando mi *campo de estudio* deseando saber todo de él pero advirtiéndome que podía perderme en esa *nada*. Y si, fue mi problema el que me trajo de nuevo y me colocó en la encrucijada.

El tiempo transcurrió así hasta que nuevamente la respuesta devino de donde deben devenir siempre las respuestas: de los profesores; esos que elegimos escuchar porque sabemos que van a dar el clavo. Fue así como Alfredo llegó al auxilio con más interrogantes que respuestas y me sugirió conocer a Jorge. Pero Jorge vive en México y los mail que mandaba no eran tan claros como para poder resolver el abanico abierto de las dudas.

Por una movilidad académica, mi universidad me envía a México y así pude conocer a Jorge y, con él a Pepe. No llevaba repuestas, ni siquiera sabía por donde andar este

camino que a veces estaba cerca otras veces se me perdía por no se donde y no podía dar con él.

Con Jorge se me abrió otra puerta, aquella que por el camino de la complejidad y la *cibercultur@* comenzaba a plantearse como una alternativa válida para dar respuesta a mi interrogante. Fue en una de las oficinas del LabComplex donde conversé con Pepe por primera vez, donde comencé a sacar mis primeras barreras ideológicas y comencé a escuchar sobre Rolando García, la teoría de sistemas y el paradigma de la complejidad. Aturdida como estaba, escucho decir a Pepe: tu problema tiene un problema, y es el sujeto; es decir, ¿dónde está el sujeto, el actor en tu investigación? Esa pregunta dio en el centro de mis seguridades. Hasta allí creí que tenía claro dónde estaba. Y Pepe – como siempre sucede – no estaba equivocado. En tanto andar por el espacio, por las tecnologías y el tiempo me había olvidado de quién era el que transcurría ese espacio, quién era el que estudiaba, es decir, de quién o quiénes eran esas representaciones sobre educación superior que quería estudiar. Pepe me dio la punta del hilo para comenzar a desandar el camino del cómo. Y fue así que , adentrándome en la complejidad, que alcanzo a Jorge quien, desde su marcado histrionismo, me devolvió mi imagen.

Había llegado a la UNAM con un paquete de recetas metodológicas y teóricas claramente delimitadas. El deber ser de la teoría y el método estaban ahí, pero a mi no me alcanzaba. Fue Jorge quien me incentivó a tomar las riendas de la inseguridad y avanzar por el camino que había abierto el planteo del problema; es decir, me invitó a construir mi propio camino teórico metodológico. Menuda tarea. *“las cosas no están dadas, son construcciones del investigador”* decía Jorge: tienes tareas hazlo

y que la inspiración te tope trabajando (aún resuenan sus palabras... palabra de maestro no?)

Fue así que México nutrió mi movilidad académica y repercutió en la tesis. Tenía que echar manos nada más ni nada menos que al diseño que permitiera asentar mi problema. No debía copiar recetas porque solo iba a dar con respuestas prediseñadas. Siendo así que, al reconocer que mi problema nace de la complejidad y con ello, que esta nutrido de diversos cuerpos teóricos, y con la urgencia ponerme en juego en el diseño teórico y metodológico, que volví de la ciudad Azteca con, las que creía, eran algunas certezas.

Durante el año que siguió planifiqué el trabajo de campo, ya no era el espacio ni las instituciones las que tenía que ver sino debía encontrarme con mis sujetos, esos observables que hablan, sienten y transcurren. De este modo, en el mes de febrero fui a su encuentro con la emoción de verles a la cara, de contrastar lo que pensaba con la realidad. La tarea no fue sencilla, porque somos tanto sujeto como nuestro sujetos de investigación. Enfrentarse a los miedos de preguntar, de registrar, de observar; enfrentarse a uno mismo, a tus propias inseguridades a tu intelecto es un desafío del que mucho se a escrito pero que tantos ríos de tinta no han logrado aplacar.

Recortar, no es volver a empezar

Cuando tenía un manojo de certezas, estaba escribiendo mi espacio social y llenaba mi escritorio de libros de historia, de relatos de vida, de folletines – de todo lo que fuera necesario, porque la historia de Santa Cruz no esta sistematizada así que tuve

que construir el dato desde lo mas llano hasta lo mas complejo – suena una llamada por skype, era Jorge indagando cómo andaba en mi trabajo.

Tras una ardua reunión de trabajo me mando a leer a Bourdieu – por dónde empiezo dije, y respondió empezó por Cosas Dichas pero lee todo, todo? Si todo –y agregó, ¿para qué vas a contar la historia del petróleo? Debés recortar eso está de mas, lee a Bourdieu y vas acomodando. Y si, fue allí donde cayó el piano de la realidad sobre mi cabeza. Hasta ese día creía que estaba casi todo listo, por terminar, ya ponía el punto final. Fue una gran frustración pero a la vez un alivio, no debía leerme las casi mil páginas de la historia del petróleo de Argentina. Trague saliva, respiré hondo y pise el freno. Recortar no es volver al inicio, es recuperar, problematizar y repensar. Así fue como me introduje en las aguas mas que turbulentas proponía Bourdieu; autor que si algo no tiene es simplicidad en sus propuestas. Pero lo que si me dio fue el lugar de mi sujeto y lo puso a dialogar con el espacio. Trayectorias, espacio, campo, disposiciones comenzaban a decirme que mi sujeto se movía, y no lo hacía en el aire sino en un momento determinado de la historia; que sus prácticas eran la relación compleja entre la significatividad y la materialidad; que no esta predestinado pero que su habitus le permitía adecuarse y transformar el espacio en el cual se da su trayectoria; que no es ente, no esta aislado sino que es el producto de su historia que no es la otra que la construye con otros.

Fue ahí donde recorté y me vi en ese proceso; proceso que comenzaba a cerrar porque ya era hora de terminar y comenzar a escribir de *adeveras*. Ese proceso de escribir el informe final de la tesis anduvo por los mas complejos caminos. Se enfrentó al desafío de pasar de las ideas a la narración; pone en juego, no solo las

competencias teórico metodológicas sino la cadencia de la redacción; cadencia que, en mi caso hubo de enfrentarse a las palabras esquivas, la sintaxis perversa y la dislexia acuciante.

Escribir me puso en juego, como un espejo jaqueaba cada idea en pos de que sea *comunicable*. Escribir para ser entendidos, esa es otra de las claves de una tesis. Enfrentar la complejidad de la narrativa en pos de articular ideas que sean convincentes. Escribir simple no implica decir cosas vanas sino asumir el desafío de dar cuenta de la complejidad desde la complejidad pero, comunicable.

El proceso de escritura llevó varios meses y varias correcciones. Correcciones que debieron asumir hasta donde era posible llegar y que, más allá, era un más allá en el cual ya no era posible seguir. Como comunicadora social y periodista aficionada me vi enfrentada a mi oficio; enfrentada desde el lugar que Jorge siempre me recordaba: *el problema de los comunicadores sociales es que son periodistas y les cuesta mucho dejar de escribir crónicas para asir el texto académico*. Verdad que me sacudió a la cara y me generó resistencia; verdad que, sin embargo, se me tornó evidente cuando efectivamente tuve que dar cuenta de cada sección de este trabajo.

Pero, esa frase de mi maestro me condujo a una encrucijada: ¿cómo escribir una tesis sin renunciar al estilo, a los giros generosos de las palabras, esas licencias que nos conducen a la belleza del enunciado? Acosada por esa pregunta, emprendí el camino de la redacción académica pero sin resignar la marca que me sitúa en el blanco incandescente de la pantalla. Es decir, desde mi lugar; lugar signado por la literatura, el arte, el cine y la música; punto de vista que me define como investigadora.

Pero, por otro lado, el camino que siguió la elaboración de esta tesis respondió al ritmo que transitó mi vida. Durante cuatro años estuve abocada a ella gracias a la beca doctoral del FONCYT que me permitió hacer un alto en el trabajo. Sin ese apoyo no hubiera sido posible atravesar las turbulencias que este paso académico presenta, en poco tiempo. Sin embargo, esta pausa en el camino laboral me coloca ahora en tener que volver. Volver pero resignificada, leída desde este proceso complejo que me tuvo contenida.

Por tanto, este texto no es más que el producto de la necesidad de verme en mi trayectoria de planteo de tesis. Verme en mi lenguaje cotidiano, desprovisto de flores conceptuales. Porque somos esto cuando vamos al campo, sin adornos, porque conocemos desde este punto de vista, porque es desde aquí desde vamos a seguir andando el camino de la investigación, preguntando desde lo llano, desde el centro del estómago donde nacen los cambios.

Bibliografia

Améstica, Aníbal Mario. (2006) “Nuestras raíces”. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Cruz.

Amozurrutia, José A. (2011) “Complejidad y Ciencias Sociales. Un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria” UNAM

Andrade, Larry (2005) “Sociología de la desertificación. Los productores ovino extensivos de la patagonia austral”. UNPA, Niño y Dávila editores.

Arfuch, Leonor. (2002) “El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Arfuch, Leonor. (2010) “La entrevista, una invención dialógica”. Paidós estudios de comunicación. Buenos Aires

Baillinou, Juan Bautista (Ed.)(1985) “Centenario de Río Gallegos 1885-1985. Publicación de la Municipalidad de Río Gallegos.

Banidieri, Susana (2005) “Historia de la Patagonia” Sudamericana

Barbería, Elsa Mabel (2001) “Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880-1920”. UNPA

Barquerin de Riccitelli, María Teresa (2007) “Cerca o lejos de internet. Las desigualdades en el conocimiento de una nueva tecnología”. EDUCA. Argentina

Bauman, Zygmunt (2000) “Modernidad líquida”. Fondo de cultura económica. México

Bauman, Zygmunt (2002) “La sociedad sitiada”. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.

Booth, C. Wayne (2004) “Cómo convertirse en un hábil investigador” GEDISA

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003) “Los herederos. Los estudiantes y la cultura”. Siglo veintiuno.
- Bourdieu, Pierre (2003) “Capital cultural, escuela y espacio social”. Siglo XXI. 2 ° edición
- Bourdieu, Pierre (2007) “El sentido práctico” Siglo Veintiuno
- Bourdieu, Pierre (2010) “El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura”. Siglo Veintiuno
- Bourdieu, Pierre (Comp.) “La miseria del mundo” Fondo de Cultura económica
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005) “Una invitación a la sociología reflexiva” Siglo Veintiuno
- Burbules, Nicholas y Callister Thomas (2006) “Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información”. Gramática. Buenos Aires
- Camilloni, Alicia R.W. (1997) “Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza”. GEDISA. Barcelona
- Castoriadis, Cornelius (1975) “La institución imaginaria de la sociedad”. Editions du Seuil
- Castorina, José Antonio (Comp.) (1998) “Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles”. GEDISA
- Congreso Internacional de Educación a Distancia 2011. Ponencias disponibles on line en <http://congreso-icde.uvq.edu.ar/index.php?q=es/programa/presentaciones>
- Cullen, Carlos. (2005) “Crítica de las razones de educar”. Paidós Argentina
- Darwin, Charles (2009) “Diario del viaje de un naturalista alrededor del mundo”. El Elefante Blanco.

de Certeau, Michel (1996) "La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer".
Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia Instituto Tecnológico y de
Estudios Superiores de Occidente. Centro de estudios mexicanos y centroamericanos.
México

De Moraes, Dênis (Comp.) (2010) "Mutaciones de lo visible. Comunicación y
procesos culturales en la era digital". Paidós estudios de comunicación. Argentina

De Moraes, Dênis (Coord.) (2007) "Sociedad mediatizada" GEDISA. Barcelona

Devoto, Fernando (2003) "Historia de la inmigración en la argentina". Sudamericana

Dussel, Inés y Gutierrez, Daniela (2006) "Educar la mirada. Políticas y pedagogías
de la imagen". Manantial. Argentina

Fainholc, Beatriz (Comp.) (1998) "Nuevas tecnologías de la información y la
comunicación en la enseñanza" AIQUE. Buenos Aires

Fundación FINES "Golfo San Jorge. Patagonia Argentina. Hacia un territorio
Inteligente" S/D

Galindo Cáceres, Luis Jesús (2011) "Ingeniería en Comunicación Social y
Promoción Cultural. Sobre Cultura, cibercultura y redes sociales". Homo Sapiens

González, Jorge (1995) "Coordenadas del imaginario: protocolo para el uso de las
cartografías culturales". Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de
Colima. México

González, Jorge (2008) "Digitalizados por decreto: cibercultur@ o inclusión forzada
en América Latina. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad de
Colima. México

Guubern, Román. (2010) "Metamorfosis de la lectura". Anagrama. Barcelona

Halaban, Patricia (2010) “La comunicación virtual en educación a distancia. Un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en internet”. Ediciones CICCUS. Argentina

Jenkins, Henry. (2006) “Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación”. Paidós comunicación. México

Jodelet, Denise. (2003) “Les représentations sociales”. Presses universitaires de France. 7 ma edición

Jodelet, Denise. (2004) “Folies et représentations sociales”. Presses universitaires de France

Krotsch, Pedro (2001) “Educación superior y reformas comparadas”. Universidad Nacional de Quilmes.

Le Goff, Jacques (1982) “El orden de la memoria. El tiempo como imaginario”. Paidós Barcelona

Lenzi, Juan Hilarión (1980) “Historia de Santa Cruz”. Editado por Alberto Segovia

Litwin, Edith (2003) “La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa”. Amorrortu editores. Buenos Aires

Maas, Margarita et all (2012) “Sociocibernética, cibercultur@ y sociedad” UNAM

Madsen, Adreas (2003) “Relatos nuevos de la patagonia vieja. Escritos olvidados de un pionero de la Patagonia profunda” Zagier & Urruty.

Martín- Barbero, Jesús y Rey, Germán. (1999) “Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva”. GEDISA. Barcelona

Martínez Sánchez, francisco. (2003) “Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo”. Paidós papeles de la comunicación.

Matalí, Josep y Alda, José (2008) “Adolescentes y nuevas tecnologías”. EDEBÉ.
España

Mattioli, Estela (2006) “Educar a distancia”. Universidad Nacional del Litoral

Medina, Ana Elisa y Baillinou (2006) “Paradelo. Primer gobernador constitucional de Santa Cruz”. Municipalidad de Río Gallegos

Mena, Marta et all (2010) “El diseño de proyectos de educación a distancia. Páginas en construcción”. La crujía. Buenos Aires

Moreno P. Francisco. (2007) “Exploración de la patagonia sur II. El lago argentino y los andes meridionales (1877)”. Ediciones Continente.

Moreno P. Francisco. (2012) “Viaje a la patagonia Austral. 1876 -1877”. Claridad

Moscovici Serge. (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Ed. Huemul,
Buenos

Musters, George (2007) “Vida entre los patagones. Un año de excursiones desde el estrecho de Magallanes hasta río Negro (1869-1870)”. Ediciones Continente

Novick, Susana (comp.) (2008) “Las migraciones en América Latina. Políticas, culturas y estrategias”. CLACSO. Buenos Aires

Oroz, Adolfo (2000) “Puerto de Santa Cruz, un pueblo histórico”. Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Cruz.

Ossama, Edgardo y Pierini, María de los Milagros. (2008) “Docentes y alumnos, protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas”.

UNPA

Ossés, Héctor Raúl (2008) “Patagonia. Ficción y realidad”. Zagier & Urruty

- Padula Perkins, Jorge Eduardo (2008) “Una introducción a la educación a distancia”. Fondo de cultura económica. Argentina
- Pérez, Sara y Imperatore, Adriana (2009) “Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje. Perspectivas teórico – metodológicas”. Universidad Nacional de Quilmes
- Piscitelli, Alejandro (2002) “Ciberculturas 2.0 en la era de las máquinas inteligentes”. PAIDOS
- Prieto Castillo, Daniel (1999) “La comunicación en la educación”. La Crujía. Buenos Aires
- Quintar, Aída et all (comp.) (2007) “Los usos de las TICs. Una mirada multidimensional”. Prometeo. Argentina
- Rama, Claudio (2006) “La tercera reforma de la educación superior en América Latina”. Fondo de Cultura Económica.
- Revista de la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA). N° 6. Universidad Nacional de Mar del Plata
- Revuelta Domínguez, Francisco Ignacio y Pérez Sánchez, Lourdes (2009) “Interactividad en los entornos de formación on-line”. Editorial UOC. Barcelona
- Ruiz, Juan D. (Coord.) (2008) “Petróleo y región Austral. Saberes del trabajo y educación técnica. Reconfiguraciones y nuevas subjetividades”. Editorial Dunken y UNPA.
- Salinas, Jesús y Márquez, Eugenia (2008) “El cibereducativo como estrategia de inclusión social. La red de educación a distancia de la universidad en la promoción del desarrollo comunitario de la Patagonia Austral”. Colores. Santa Cruz

- Salo, Beatriz (2009) "La ciudad vista. Mercancías y cultura urbana". Siglo veintiuno. Buenos Aires
- Sarlo, Beatriz (1994) "Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina". Seix Barral Argentina
- Sarlo, Beatriz. (1998) "La máquina Cultural". Seix Barral. Buenos Aires
- Sennet, Richard (2008) "La cultura del nuevo capitalismo". Anagrama ediciones. 3r Edición.
- Silva, Marcos (2005). "Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y on-line". GEDISA. Barcelona
- Silverstone, Roger (1996) "Televisión y vida cotidiana". Amorroutu editores
- Thompson, John (1997) "Los media y la modernidad". PAIDOS. Barcelona
- Williams, Raymond (2009). "Marxismo y literatura". La cuarenta. Buenos Aires
- Zárate, Rubén et all (2000) "Patagonia Austral. Integración inconclusa y subdesarrollo inducido". Homo sapiens Ediciones.
- Zárate, Rubén y Artesi, Liliana. (2004) "Conocimiento, periferia y desarrollo. Los nuevos escenarios de la Patagonia Austral". Educación y Sociedad.
- Zoccola, E. "Río Turbio, gesta del carbón argentino". Yacimiento Carboníferos Fiscales.