

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA ACTUALIDAD

Reportaje

a Myriam Feldfeber

Myriam Feldfeber es actualmente directora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Por su especialización en el tema, la invitamos a conversar con el Equipo coordinador de este número especial de Desde la Patagonia, sobre las políticas educativas actuales

Desde la Patagonia (DLP): En primer lugar, queremos agradecerle el haber aceptado hacer esta entrevista para nuestra revista. Buscamos en este número especial abordar debates y desafíos con los que nos encontramos en la educación actual. Además, teniendo en cuenta que este año se conmemoran los 100 años de la Reforma Universitaria, consideramos necesario reflexionar y problematizarnos acerca de -y en este aspecto sabemos que sos una especialista- las políticas educativas en la actualidad. ¿Cuál es la caracterización que podrías hacer sobre ellas?

Myriam Feldfeber (MF): Hola, agradezco la invitación a sumarme a este espacio de reflexión sobre las políticas educativas. Podemos comenzar contextualizando y situando las políticas actuales dentro de lo que denominamos una restauración conservadora en la región, que conlleva un giro respecto de las políticas que implementaron los denominados gobiernos democrático-populares. A partir del cambio de siglo, en América Latina se abrió una nueva etapa que estuvo caracterizada por la asunción de gobiernos que tuvieron como característica común un cuestionamiento a las políticas de ajuste y cambio estructural, que se inscribieron en el denominado Consenso de Washington. A partir de un cuestionamiento a esas políticas propias de la década del 90 asistimos a comienzos del siglo XXI a recuperación de la centralidad de la política y del Estado en la implementación de políticas públicas a través de las cuales se buscó dar respuesta a los problemas generados en nuestras sociedades por las políticas de ajuste estructural y a los efectos más devastadores en términos de crecimiento de la pobreza y del desempleo.

DLP: Y estos gobiernos que denominás democrático-populares buscaron realizar acciones que revirtieran los efectos de las políticas implementadas en la década de los 90 ¿Cuáles fueron sus políticas centrales?

MF: Básicamente a través de las políticas buscaron resolver los problemas vinculados con la exclusión social, el crecimiento de las desigualdades y del desempleo. Hubo experiencias diversas en la región impulsadas por gobiernos que pueden caracterizarse, de acuerdo con el análisis de Emir Sader, en tres grandes grupos: los gobiernos que continuaron implementando las políticas neoliberales de la década de los 90 (Chile, México Colombia); los que se propusieron una transformación más radical y formularon alternativas al capitalismo, proponiendo construir el llamado socialismo del siglo XXI, como en los casos del Estado Plurinacional de Bolivia, Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela; y los que continuaron con la lógica del capital pero con un fuerte cuestionamiento a las políticas neoliberales. En este último grupo se incluyen los países que, a partir de recuperar la centralidad del Estado, intentaron fortalecer la esfera pública, reafirmando y ampliando derechos. Estos gobiernos, tal como lo plantea Mabel Thwaites Rey, se apropiaron del excedente para volcarlo en políticas públicas y en políticas sociales. Son los casos de Argentina, Uruguay y Brasil en los que se implementaron políticas destinadas a generar condiciones para materializar derechos, como el derecho a la educación, entre otros. Esto puede observarse tanto en el plano legislativo como en los programas que se impulsaron desde las instancias centrales de gobierno. Pero en los últimos años asistimos a lo que podríamos denominar una restauración conservadora de la mano de gobiernos de derecha que asumieron ya sea por la vía de golpes institucionales, como en el caso de Brasil, o vía las elecciones como es el caso de Argentina y que nuevamente implementan políticas de ajuste como solución a lo que diagnostican como una situación de crisis, generada por las políticas de los gobiernos democrático-populares a los que caracterizan en términos de "populismo". Estos gobiernos comenzaron a dismantelar las políticas que se implementaron a partir del cambio de siglo y que estuvieron destinadas a ampliar derechos.



Imagen: TV pública

Myriam Feldfeber es Mg. en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO) y Lic. en Ciencias de la Educación (UBA). Actualmente es profesora de Política Educacional en grado y posgrado y directora del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

DLP: Entonces en Argentina, más allá de algunas continuidades, los gobiernos a inicios de este siglo implementaron políticas que buscaban la ampliación de derechos. ¿Qué ocurre en la actualidad con esas políticas que se habían logrado?

MF: En Argentina, a partir de diciembre de 2015 el gobierno nacional comenzó a implementar algunas de las políticas que ya se venían desarrollando en la Ciudad de Buenos Aires. Una de las ideas que el gobierno actual sostiene es que habíamos asistido en los últimos años a procesos de inclusión, sin que se lograra garantizar la calidad de la educación. Se sostiene un discurso asociado a la idea de “fraude educativo”: si bien hay más jóvenes adentro del sistema, no aprenden. Para fundamentar este discurso toman como indicadores los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas y consideran que es necesario volver a recuperar la calidad educativa y proponen como instrumento central a la evaluación. Pero es necesario destacar que las políticas de evaluación se venían implementado en el sistema educativo desde hace muchos años de acuerdo con lo establecido en la Ley Federal de Educación¹. En este sentido se produce un desplazamiento del discurso político pedagógico centrado en un enfoque de derechos hacia una retórica centrada en la calidad al tiempo que se vuelve a plantear la idea de la educación como gasto que, además, es ineficiente porque los resultados no son buenos. En este sentido se formulan críticas a las políticas de incremento de la

inversión en materia educativa que sostuvieron los gobiernos precedentes. En el contexto de la restauración conservadora se observa una reducción de la inversión educativa. En Brasil el gobierno de Temer congeló el presupuesto en educación y en salud por 20 años a partir de una reforma constitucional y este sólo puede incrementarse si aumenta la inflación.

DLP: Me interesa volver sobre esta idea que estas planteando de ligar -según el gobierno actual- la inclusión de sectores que estuvieron tradicionalmente excluidos del sistema educativo con la pérdida -desde su planteo- de la calidad educativa, y además vinculan esa calidad con el fortalecimiento de una cultura de la evaluación.

MF: Como decía, en Argentina, el discurso del gobierno actual se sustenta la idea del “fraude educativo” porque los sectores tradicionalmente excluidos del sistema fueron incluidos, pero sin concentrarse en la calidad educativa. Y la calidad se asocia a la cultura de la evaluación y la rendición de cuentas. Pero es importante señalar que la evaluación se reduce a las mediciones estandarizadas de resultados tomando las pruebas PISA² como referencia, desplazando de este modo un discurso pedagógico centrado en los problemas de enseñanza y aprendizaje. Esto es acompañado por un proceso de “despolitización” de la política, y de los procesos educativos. Se recupera el enfoque sectorial del Banco Mundial. En este sentido, el Ministro de

¹ Ley sancionada en 1993 que organizó el Sistema Educativo Nacional dividiéndolo en Educación General Básica I, II y III y Polimodal, ampliando la obligatoriedad escolar a 10 años. Fue derogada por la Ley Nacional de Educación (en vigencia) en el año 2006.

² Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*). Se trata de una evaluación estandarizada diseñada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y aplicada en diversos países del mundo. A partir de sus resultados se elabora un escalafón o ranking.

Educación y Deportes, Esteban Bullrich señalaba que todo se resuelve con educación sin problematizar las condiciones de pobreza, de desigualdad y de redistribución de recursos.

Asimismo, en este contexto en el cual se asocia calidad a evaluación y se reduce la evaluación a los resultados en las mediciones estandarizadas, el docente se presenta como el responsable por los bajos resultados. Se observa una desconfianza manifiesta hacia el sector docente, que en algunos casos a veces llega a un ataque frontal hacia los sindicatos docentes.

DLP: En esta política educativa que liga la calidad en educación con una concepción de evaluación como medición estandarizada de resultados, ¿qué lugar tiene el Operativo Nacional Aprender? El año pasado en Bariloche y en otros puntos del país, se realizaron diversas manifestaciones de rechazo por parte de docentes y de alumnos por la aplicación de estos exámenes.

MF: El Operativo Aprender recupera en algunos aspectos la lógica del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), que se implementó desde fines del siglo pasado cuando la Ley Federal de Educación estableció que había que evaluar la calidad del aprendizaje de los estudiantes y de los docentes (aunque sobre estos últimos no se implementó). En ese momento se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC), que comenzó a implementar el Operativo Nacional de Evaluación. En el gobierno anterior esos operativos continuaron implementándose, pero dejaron de ser censales y pasaron a ser muestrales. Este cambio se sustentó en la idea de que si lo que se necesita es detectar problemas de funcionamiento del sistema, no hacía falta evaluar a todos los estudiantes porque es suficiente una muestra representativa a nivel nacional (y hay instrumentos que permiten construir esta muestra representativa, tal como sucede con PISA). Entonces, el ONE trabajaba con una muestra de estudiantes considerando que, lo central era los problemas al tiempo que se oponía la construcción de rankings. Es por ello que se consideraba que no era necesario evaluar a todos los estudiantes tomando una prueba estandarizada sino conseguir una buena muestra representativa a nivel nacional. Además, la implementación de pruebas generalizadas es muy costosa. Uno puede observar cómo actualmente, y desde otra lógica que coloca el foco en las mediciones estandarizadas, creció exponencialmente el presupuesto dentro del ministerio en el rubro de evaluación de la calidad. Asimismo, es esencial preguntarse en qué medida, además de producir información, las pruebas estandarizadas nos dan pautas para mejorar los procesos enseñanza y aprendizaje. Hay un trabajo de

un sociólogo español, Julio Carabaña, que se llama "La inutilidad de PISA" en el que destaca que las pruebas PISA construyen ranking, dan información, pero en realidad no permiten derivar de ahí caminos para la acción. Estos caminos hay que construirlos a partir de múltiples dimensiones. Las evaluaciones estandarizadas dan sólo una información parcial sobre el funcionamiento del sistema educativo. En la actualidad el Operativo Aprender vuelve a plantearse como un operativo censal. Así, "Evaluación" pasó a tener el rango de Secretaría, desligando a la misma de todo el resto de producción de información sobre el sistema. Ya hay un proyecto de ley presentado en el Senado para crear un Instituto autónomo de Evaluación de la Calidad, bajo el supuesto de que eso va a garantizar "neutralidad" (y lo pongo entre comillas) en la producción de información. Considero necesario discutir si los problemas que tenemos en el sistema educativo se relacionan con la falta de información o en realidad es que no tenemos, no encontramos o no implementamos las políticas que permitan resolver los problemas que se detectan. Vuelvo a señalar que la información que producen las evaluaciones estandarizadas es sólo una parte de lo que realmente sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos procesos no pueden reducirse solamente a los resultados medibles y estandarizables.

Además, el actual gobierno considera que la política educativa tiene que entrar en diálogo con nuevos actores. Así lo planteaba Sánchez Zinny, actual Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en una entrevista en el canal estadounidense de CNN en 2015, antes del cambio de gobierno. En esa entrevista planteaba que el problema de la política educativa y de la baja calidad en educación era que no se atraían nuevos actores al campo educativo. Y cuando hablan de nuevos actores están hablando del sector privado, del sector empresarial, fundaciones, ONG; sectores con los cuales el gobierno actual no solamente dialoga, sino que firma convenios que orienta un modelo de política educativa que está centrando la formación en dos ejes: liderazgo y emprendedurismo.

DLP: En lo que estás señalando, aparece con claridad que la retórica de las políticas educativas actuales en torno a la calidad y, lo que ellos llaman, modernización del sistema, plantea la necesidad de articular con el sector privado respondiendo a las demandas del mercado.

MF: Esta reorientación de la política pública se sustenta en un enfoque que busca orientar a la educación en función de las demandas del mercado laboral y de las empresas. Por eso el ex Ministro Bullrich sostuvo

³ Expresiones del Ministro de Educación, Esteban Bullrich, en la 22ª Conferencia Industrial Argentina organizada por la UIA en noviembre de 2016.

ente los empresarios que él no venía como Ministro de Educación sino como gerente de recursos humanos de las empresas³. Otro ejemplo de esta lógica es la encuesta que realizó el Instituto Nacional de Educación Tecnológica en el marco del proyecto Demanda de Capacidades 2020, en el cual se preguntó a las empresas cuáles son sus demandas, para desde allí pensar que la formación de los sujetos educativos debe estar necesariamente asociada a esas demandas del mercado. De un mercado que además es cambiante y allí se plantea el discurso de la incertidumbre. A su vez se observa cómo se comienzan a introducir mecanismos de privatización del sistema educativo, ya no los clásicos de la década de los 90. No plantean privatizar la educación pública, pero sí introducir los valores del mercado en el funcionamiento de la educación pública o utilizar el espacio público para hacer negocios privados, lo cual también aparece con mucha fuerza. Esto lo analizamos en una investigación de la CTERA sobre tendencias privatizadoras de y en la educación argentina.

Junto con esta tendencia a pensar la educación en función de las demandas del mercado laboral y avanzar en los procesos de privatización, asistimos a un desmantelamiento de muchos de los programas que el Ministerio de Educación de la Nación desarrolló en el gobierno anterior: vaciando programas, desfinanciándolos bajo la idea de “federalizar” el sistema. De este modo se va reduciendo el financiamiento destinado a los programas socio-educativos al tiempo que se produce un fuerte ajuste del presupuesto para las universidades y para Ciencia y Técnica. Por otro lado, encontramos una sub-ejecución del presupuesto: hay menos recursos para la educación, pero además hay sub-ejecución tal como lo evidencian el informe de la CTERA sobre el Estado de situación del financiamiento educativo en Argentina y el informe de la Campaña Argentina por el Derecho a la Educación.

DLP: Pasando a otro punto que ya mencionaste, el concepto de calidad de la educación es complejo y polisémico, es un significante que adquiere distintos significados desde la postura política, social y económica que subyace cuando se lo utiliza. De hecho, el hablar de calidad nos remite a ingresar más en un discurso del ámbito productivo -producto de calidad-, fabril o empresarial, y sabemos cómo la lógica neoliberal intenta penetrar el campo educativo a partir de una propuesta de corte mercantilista. Si es un concepto que puede definirse a partir de diversas perspectivas, ¿podrías dar algunos lineamientos con respecto a qué implica hablar de calidad de la educación desde un planteo crítico que difiere con posturas hegemónicas?

MF: Partiría del hecho de que no podemos pensar una educación de calidad fuera de un enfoque de de-

rechos que incluye el derecho a la educación. La calidad de la educación o la educación de calidad está asociada a garantizar el derecho a la educación de todas, todos y todes -tomando un lenguaje inclusivo- les estudiantes del sistema. Y no solamente esto. Se podría pensar diversas formas de materializar el derecho a la educación que no se den solamente en el ámbito escolar. Pero pensando específicamente en el ámbito escolar, se puede pensar que una educación de calidad está vinculada con generar condiciones que garanticen y materialicen el derecho educación, entre ellas las condiciones de infraestructura. El día 2 de agosto murieron la vicedirectora y el auxiliar de una escuela de Moreno por no contar con las condiciones de infraestructura adecuada que ponen en riesgo ya no el derecho a la educación, sino el derecho a la vida como una condición básica. Entonces, el derecho a la educación implica condiciones materiales y también condiciones subjetivas en relación a cómo garantizar esa educación de calidad. Al referir a condiciones materiales hablamos de inversión educativa: si la educación es un derecho requiere de una inversión sostenida por parte del Estado en sus diversas instancias. Porque lo que se complejiza en Argentina es que la educación está en manos de las provincias y uno podría preguntarse quién garantiza esa calidad de la educación en un país federal. Pienso que la debe garantizar tanto el Estado nacional como los Estados provinciales, y podríamos incluir a los estados municipales. La educación en Argentina no está municipalizada pero muchos municipios tienen algunos servicios educativos, algunas instituciones educativas a su cargo. Y entonces en un país federal se deben generar esas condiciones que garanticen una educación de calidad lo cual implica una inversión educativa sostenida y creciente sobre todo si se amplían además los años de obligatoriedad. Estamos hablando de un Estado presente generando esas condiciones para efectivizar ese derecho. Esto incluye, además de infraestructura, la definición de saberes relevantes y la discusión de cuáles son los conocimientos que en la escuela deben circular y que la escuela debe garantizar: ¿qué implican los procesos de apropiación-circulación del conocimiento en el espacio escolar?, ¿qué conocimientos se legitiman?, ¿quiénes los definen?, ¿quienes participan en esa definición?, ¿qué saberes entran en diálogo? El cómo se evalúan es un aspecto vinculado a eso, pero no es el eje o no debería ser el eje o el punto de partida de esta discusión.

¿Qué es lo que la escuela debe garantizar si pensamos que los objetivos de las escuelas se vinculan con la formación de sujetos críticos para una sociedad democrática y para un proyecto de emancipación social? ¿Cómo las instituciones educativas materializan el derecho educación? Hay que pensar en la centra-

lidad de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en condiciones de trabajo que les permitan garantizar una educación de calidad. Entonces al mencionar las condiciones de trabajo nos referimos a los procesos de formación inicial y continúa. Hablamos también de las condiciones salariales y de trabajo -ya en sentido amplio- para que los docentes puedan desarrollar su tarea de modo tal que permita garantizar el derecho a la educación de todas y de todos y de cada una y de cada uno. Esto también está muy asociado a la idea de cómo pensamos la escuela como espacio público. Implica la introducción hoy de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que son necesarias en el siglo XXI y es deber del Estado garantizarlas. En 2016, por ejemplo, no se repartieron todas las *netbooks* que estaban previstas en el Programa Conectar Igualdad. Se habla de aulas digitales, pero no se garantiza la continuidad de las herramientas básicas como es la provisión de computadora para los chicos. Lo mismo con la provisión de libros, de materiales didácticos para los docentes. Las condiciones del trabajo docente refieren también a cómo se piensa el puesto de trabajo: docentes que puedan trabajar en equipo, en forma colaborativa, contar con equipos de orientación escolar que hoy son tan necesarios para apoyar la tarea en el aula por las múltiples realidades, conflictos, problemas que se presentan en el espacio escolar. Es muy difícil pensar un listado, seguramente me están quedando muchas cosas en el tintero. Pero también incluyo en este planteo las condiciones subjetivas de trabajo. O sea, docentes que apuesten a que todos los pibes, todas las pibas, pueden aprender y que la escuela sea un lugar que les permite construir otro presente y otro futuro que no es solamente la empleabilidad, el emprendedurismo o un lugar en un mercado de trabajo incierto. No creo que el objetivo de la escuela sea preparar para la incertidumbre, sino que es preparar sujetos que puedan desarrollar un pensamiento crítico, que puedan defender sus derechos, lo que sin lugar a dudas los posicionará de otro modo para enfrentar el mundo

DLP: Coincidimos plenamente sobre no naturalizar la incertidumbre sino problematizarla. Educar pensando en un mundo que pueda ser distinto y pueda incluir a los sujetos desde otra perspectiva. Estábamos pensando mientras te escuchamos definir tan claramente aspectos que son esenciales para pensar el concepto de la calidad en educación desde otra perspectiva, ¿cuáles son para vos los desafíos que enfrentaríamos los docentes en la actualidad para lograr esa calidad de la educación en las instituciones cotidianamente?

MF: Creo que es la construcción, la movilización, la generación de ámbitos de mayor democratización, poder generar ámbitos de trabajo donde podemos

dar repuestas colectivas. En este desplazamiento del discurso de derechos también se va vaciando la idea de la democracia bajo una supuesta neutralidad de lo que la escuela debe producir. La educación es un fenómeno eminentemente político, porque discutimos formas de entender la sociedad, el mundo, los derechos, nuestro lugar, el concepto de igualdad. Entonces, primero pensarnos como sujetos iguales en términos de derechos y qué condiciones se necesitan para que esa igualdad pueda verificarse, ponerse en acto. Pero me parece que la construcción y la salida son colectivas. Lo que se pretende, a través de muchas de las políticas que se están implementando en la actualidad, por ejemplo, la postura que se adoptó frente a las tomas de las escuelas en las que se rechazaba una reforma inconsulta de la secundaria, es justamente evitar que haya procesos colectivos de construcción y de resistencia. Creo que frente a las políticas de ajuste la única resistencia posible es colectiva, y por otro lado es necesario también generar propuestas alternativas. Esto es lo que se vuelve difícil en un contexto de avasallamiento de derechos o de derechos vulnerados. ¿Cómo podemos avanzar en propuestas superadoras que garanticen la igualdad y el respeto por la diferencia?, ¿qué creemos nosotros -la pregunta que vos me hacías y me parece central- que es una "buena educación", una "educación de calidad", ¿cómo la entendemos y qué condiciones habría que generar?, ¿qué políticas, en sentido amplio, y qué procesos al interior de las instituciones educativas, desde nuestro lugar como docentes, deberíamos generar para que ésto pueda suceder?

DLP: Sin duda estas preguntas que planteás deben interpelarnos como educadores y nos parece muy importante explicitarlas en esta charla, porque nuestra revista es distribuida en diversas instituciones educativas públicas de Bariloche y la región. Es material de lectura tanto para docentes como para alumnos de las escuelas medias y también de las universidades. Entonces, esto permite problematizarnos y generar alternativas sustentadas en una mirada crítica sobre la política educativa actual

MF: Hay cosas que se pueden ver en términos de la inversión educativa, del desfinanciamiento, del vaciamiento de programas, de cómo se redujeron los programas socioeducativos. Es interesante, si la revista tiene como posibles lectores tanto a docentes como a alumnas y alumnos, que puedan analizar cómo se reorientaron las políticas socioeducativas que se venían implementando. Por ejemplo, la lógica del Plan Progresar: volver a pensar la beca desde una lógica más meritocrática y no una beca como un instrumento que ayuda a generar las condiciones para garantizar una educación de calidad. Poder analizar cómo, inclusive

las políticas socioeducativas que fueron construyéndose desde un enfoque de derechos también comienzan a reorientarse desde otra perspectiva. También, ver el desmantelamiento del Ministerio de Educación: ¿cuáles son los programas que el ministerio actual lleva adelante?, ¿con quiénes firma convenios? El gobierno dialoga y firma convenios con fundaciones, por ejemplo, con la fundación Varkey⁴ para dar cursos de liderazgo educativo, donde además de destinar muchísimos recursos se trabaja desde el supuesto de que el problema en nuestras escuelas es que no tenemos líderes. Esto es necesario discutirlo. ¿Tenemos que contratar a una ONG internacional, como lo hizo el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación (hoy Ministerio Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología) que firmó convenio por 5 millones y medio de dólares con las jurisdicciones que están implementando estos centros de liderazgo educativo? Entonces ahí hay todo un modelo de pensar la educación, el docente y en lugar del sector privado y a dónde se destinan los re-

ursos públicos. Esto nos alerta sobre tendencias privatizadoras que realmente son preocupantes. Sumado a un fuerte ataque al sector docente, está la idea que se pretende instalar de que cualquiera puede ser un docente homologando esta figura a la de un líder. Esto lo vimos en la primera propuesta sobre la generación de la UNICABA un *powerpoint* donde planteaban una imagen de un docente, un líder, donde no se aludía a los procesos de enseñanza y aprendizaje y los aspectos pedagógicos se invisibilizaban.

Además, algunos de los funcionarios del Ministerio de Educación ni siquiera provienen del campo educativo, no poseen formación en educación y/o desconocen el funcionamiento de una escuela pública.

DLP: ¡Muchísimas gracias Myriam! Por el espacio y por todo lo conversado.

⁴ <https://www.fundacionvarkey.org/>

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Desde la Patagonia, difundiendo saberes abarca diferentes temáticas de las ciencias humanas, sociales, naturales y exactas, así como de las tecnologías. Se dirige al público en general y en particular, a estudiantes y docentes de los niveles secundario, terciario y universitario. Las contribuciones deben ser artículos originales de divulgación sobre temas de especialidad de los autores, que presenten los resultados de proyectos de investigación o extensión que se desarrollen en universidades nacionales e institutos de investigación de la Patagonia, o trabajos sobre la Patagonia realizados en otras zonas del país. Estudios de interés general que trascienden problemáticas regionales también son bienvenidos.

Los autores enviarán por correo electrónico a desdelapatagoniads@gmail.com en archivos separados el texto principal del artículo, datos filiatorios de los autores y un resumen de no más de 200 palabras. Asimismo deberán incluirse imágenes que acompañen e ilustren el trabajo, que serán enviadas por separado en formato .png o .jpeg de alta calidad, acompañadas de un archivo con leyendas descriptivas. En el caso de fotografías, deberá indicarse el autor, de quien deberá contarse con la autorización para su publicación. En una primera instancia, el Comité Editorial analizará si los trabajos recibidos se enmarcan en las áreas de interés de la revista. Aquellas contribuciones que reúnan este requisito serán enviadas para su evaluación por revisores externos especialistas en el tema del artículo. Una vez aceptada la contribución, se realizará una revisión de redacción y estilo editorial, sobre la cual se solicitará la conformidad del autor. Las contribuciones no tienen cargo para los autores

Antes de enviar contribuciones, solicitamos a los autores que consulten las instrucciones para la redacción de los artículos en nuestra página web: desdelapatagonia.uncoma.edu.ar